ಇವತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೀನೇನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದೆ?



ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ

ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆ ಕುರಿತು ಒಂದು ಕೈಪಿಡಿ

ಇವತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೀನೇನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದೆ?

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ ಅವರು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್‌ಡಿ ಪದವಿಯನ್ನು ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್‌ನ ಸಿರಾಕ್ಯೂಸ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ (Syracuse University) ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದರು. ನಂತರ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸಿ, 1995ರಲ್ಲಿ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಮರಳಿದರು. ಪ್ರಸ್ತುತ, ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ ವಿಶಿಷ್ಟ ಶಾಲೆಯಾದ ಬೆಂಗಳೂರಿನ 'ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಲರ್ನಿಂಗ್' (ಸಿಎಫ್‌ಎಲ್–www.cfl.in)ನಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕಿಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಸಂಶೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಬಂಧಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಸಕ್ರಿಯ ಕುತೂಹಲವಿದೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಕಮಲ ಗಮನಿಸಿದರು. ಆದರೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಈ ಓದುಗವರ್ಗವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಬರೆದದ್ದು ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ. ಬರೆದಿದ್ದರೂ ಆ ಲೇಖನಗಳು ಈ ಓದುಗವರ್ಗವನ್ನು ತಲುಪುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರದೆ, ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಹೋಗಿದ್ದವು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಹ ಈ ಕೊರತೆಯನ್ನು ನೀಗಿಸುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಮಲ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಹೀಗಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕಿರುಲೇಖನಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಓದುಗಸ್ನೇಹಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ತಮ್ಮ ಈ ಲೇಖನಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆ ದೊರೆತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪುಸ್ತಕವೊಂದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಬರೆಯಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದಾಗ, 'ಇವತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೀನೇನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದೆ?' ರೂಪುಗೊಂಡಿತು.

ಇವತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೀನೇನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದೆ?

ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತ ಕೈಪಿಡಿ

ಮೂಲ

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ

ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ

ಪ್ರಕಾಶ್ ಕಾಮತ್

ನವೀನ್ ಹಳೇಮನೆ

ಚಿತ್ರಗಳು

ರಾಧಿಕಾ ನೀಲಕಂಠನ್

ಪರಿವಿಡಿ

ಕೃತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ ಅವರು ಬರೆದ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ಸಮಗ್ರವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುವಾಗ ಅನುಭವಿಸಿದ ಸಂತಸವನ್ನು ಹಿಂದೆಂದೂ ನಾನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದಿಲ್ಲ. ನಾನೇ ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆಂದು ಈ ಮೊದಲು ಭಾವಿಸಿದ ಅನೇಕ ಅದ್ಭುತ ಸಂಗತಿಗಳು ಇದರಲ್ಲಿವೆ. ಕಮಲ ಅವರ ಈ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮವೆನಿಸುವ ಎಷ್ಟೋ ಶೋಧನೆಗಳಿದ್ದು, ಅದು ನನ್ನ ಅಹಂ ಅನ್ನು ಮುರಿದಿದೆ.

ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ರಚಿಸಲಾದ, ಸೊಗಸಾದ ಕೃತಿ ಇದಾಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವವರ ಪಾಲಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ ಇದೊಂದು ವಿಶ್ವಕೋಶವೇ ಸರಿ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕರು ತಿಳಿದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಗಹನವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನವಿಲ್ಲದೇ ಕಲಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದೇ ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಬಹಳ ಸಲ ಕೆಲವು ಅಮೂಲ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡಿಬಿಡುತ್ತವೆ.

ಡಾ. ಯಶ್ ಪಾಲ್

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು

ನಿಮ್ಮೊಂದಿಗೆ

ಶಿಕ್ಷಕ ಬಂಧುಗಳೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಓದಿಗಾಗಿ ನಿಮ್ಮ ಕೈಗಿಡುವುದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಸಂತೋಷವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ಅಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯವನ್ನು, ಅದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗೆ ಅದರ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಅವರು ಸ್ವತ: ವೃತ್ತಿಯೊಳಗಿದ್ದು ಮನಗಂಡು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕವಾಗುವ ಅಪ್ಪಟ ಗುಣವಿದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇದು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಚಿಂತನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೂ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ನಾವಿಂದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಉನ್ನತವಾಗುವ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋಗುವ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಅರಿತಿದ್ದೇವೆ. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳೂ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥರು, ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಸಹಜ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾ ರೂಪಿತವಾಗಬೇಕು, ಅದು ವಿಶಾಲ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರಿಕ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಚಿಂತನೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಚಾರಗಳಿಗೂ, ಆಚರಣೆಗೂ ಈ ಪುಸ್ತಕ ಸಾಕಷ್ಟು ಹೊಳವುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಇಂತಹ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆ ನಮ್ಮ ಕನಸಿನ ಸಮಾಜ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದುದಾಗಿದೆ. ಇಂತಹ ಕನಸನ್ನು ನನಸಾಗಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯನ್ನು, ಜ್ಞಾನವನ್ನು, ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಇಂದಿನ ಸಮಾಜದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವೃದ್ಧಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸದಾ ಅಧ್ಯಯನಶೀಲರಾಗಬೇಕಿದೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಹಸಿವು ಕಡಿಮೆಯಾಗದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಲೇಖನಗಳು, ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಇಂದೆಂದಿಗಿಂತಲೂ ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಯಂ ಹುಡುಕಾಟ, ಸ್ವಅಧ್ಯಯನ ಹಾಗೂ ಸ್ವವಿಮರ್ಶೆಯ ಮೂಲಕ ಚಿಂತನಶೀಲ ಅಭ್ಯಾಸಿಗರಾಗಬೇಕಿದೆ. ಈ ಪ್ರಯತ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಗಬೇಕಿದೆ.

2017–18ರ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಜೀವನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಇಂಬಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಪ್ರತೀಕವಾಗಿ ನಾವು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ 'ಗುರುಚೇತನ'ವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಸುಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಗುರುವಂದನೆಯಾಗಿಯೂ ಹಾಗೂ ಇಲಾಖೆಯ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿಯೂ ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಇದನ್ನು ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಬೇಕು ಎಂದು ನಾನು ಪ್ರೀತಿಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇನೆ. ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇದನ್ನು ಓದಬೇಕು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಓದಿಸಬೇಕು.

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃಂದಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಸುವ ಈ ಸುಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕದ ಮೂಲ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಆವೃತ್ತಿಯ ಬರಹಗಾರ್ತಿ ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ ಮತ್ತು ಇದು ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಬರಲು ಕಾರಣರಾಗಿರುವ ಪ್ರಕಾಶ್ ಕಾಮತ್ ಮತ್ತು ನವೀನ್ ಹಳೆಮನೆ ಇವರಿಗೆ ನನ್ನ ಹೃದಯಪೂರ್ವಕ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ಶಿಕ್ಷಕ ಬಂಧುಗಳ ವೃತ್ತಿಜೀವನ ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಇದು ಸಹಕಾರಿಯಾಗಲಿ ಎಂದು ಆಶಿಸುತ್ತೇನೆ.

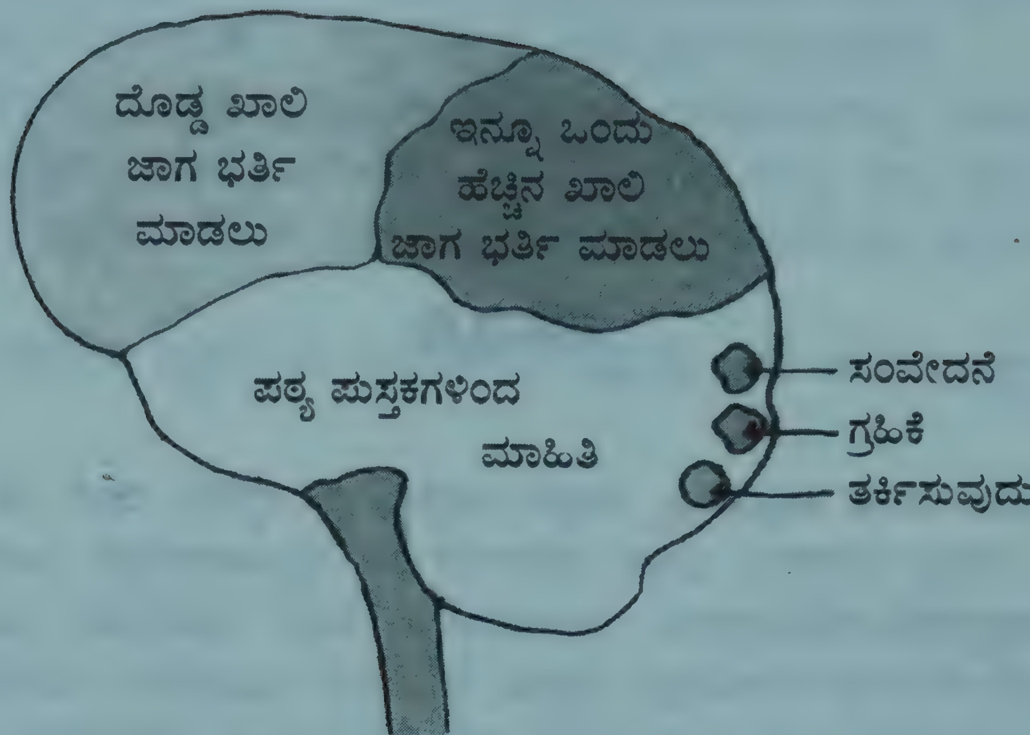
ಹೆಚ್. ಎನ್. ಗೋಪಾಲಕೃಷ್ಣ
ನಿರ್ದೇಶಕರು,
ಡಿಎಸ್‌ಇಆರ್‌ಟಿ, ಬೆಂಗಳೂರು

ಮುನ್ನುಡಿ

ಔಪಚಾರಿಕವಾದ ಅಗಾಧ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ಥಳವೇ ಶಾಲೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಯೋಜಿಸಲು ಮತ್ತು ಒದಗಿಸಲು ಭಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದ ಶಕ್ತಿ ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೂ, ಭಾರತ ಮತ್ತು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯದಲ್ಲಿನ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳು ಸೂಚಿಸುವಂತೆ ಸದರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ನ್ಯೂನತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಅಮೆರಿಕದಂತಹ ದೇಶದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ವಿಧಾನಗಳು ದೀರ್ಘಕಾಲದಿಂದ ಪ್ರಚಲಿತವಿದ್ದೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನೇ ಸಾಧಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು 25ಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ವರ್ಷಗಳ ಅಧ್ಯಯನ ವರದಿಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ನಮ್ಮಲ್ಲಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತಂತೆ ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವಷ್ಟು ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ವರದಿ ಮಾಡಿದೆ; ಅದೂ ನಮ್ಮ 'ಅಗ್ರಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ'. ಈ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು (ಇಂಡಿಯಾ ಟುಡೇ, ನವೆಂಬರ್ 27, 2006) ಪ್ರಾಯಶಃ ಉರುಹೊಡೆಯುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಅತಿಯಾದ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೂ ನಿಜವಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ನಮಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ ಮತ್ತು ಕೈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅನುಭವಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಬಹುಶಃ ಅದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ವರದಿಗಳು, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಆಲೋಚನಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿಷಾದನೀಯ ಅಂಶವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಹಾಗಾದರೆ, ನಾವೆಲ್ಲಿ ಎಡವುತ್ತಿದ್ದೇವೆ? ಸಹಜವಾಗಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಾವು ಅನೇಕ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಾನು ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಹಿಂದಿರುವ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ಅದನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಭಾರತದ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಮಿದುಳಿನ ರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತನ್ನದೇ ಆದ ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಿದುಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಕಾಣಿಸಬಹುದು.



ಇದು ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಮಿದುಳು ಯಾವುದರಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಅದರಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ನಡುವೆ ತಾಳಮೇಳ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಅದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಈ ಅಸಂಬದ್ಧತೆಯ ಸಾರವನ್ನು ಹೇಳಬಹುದು:

- ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದ ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಮಿದುಳು ನಿಷ್ಣಾತವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಯು ಅಮೂರ್ತ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ.
- ಪೂರ್ವಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಮಗು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ, ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ 'ಜಾನಪದ' ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಆದಾಗಲೇ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯು ಇವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿ ಅದರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ 'ಸರಿಯಾದ' ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತುಂಬಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ.
- ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಎಂಬುದು ರಚನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾದುದು. ಆದರೆ ಕಲಿತ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಪುನರುತ್ಪತ್ತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಯು ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ.
- ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ನೆನಪಿನಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮಗ್ಗುಲನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುತ್ತದೆ.

ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಿಲ್ಲದ ಸಂಗತಿಗಳು ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಇವೆಯಾದರೂ, ಈ ಮೇಲಿನವು ಮುಖ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ನಾವೀಗ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು? ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರವನ್ನು ನಾವು ಕೈಬಿಡಬೇಕೋ ಏನೋ! ಕೆಲವು ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಪಾಡಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬೇಕು, ಆಗ ಅವರು ತಮಗೆ ಬೇಕಾದದ್ದನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದೆಲ್ಲ ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದ್ದೇನೆ. ಎಷ್ಟೋ ಮಕ್ಕಳು ಉಸಿರುಗಟ್ಟಿಸುವ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ಬಂದಿರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಇದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವರ ಈ ಭಾವನೆಯನ್ನು ನಾನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ. ಆದರೆ, 'ಅವರ ಪಾಡಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವುದು' ಎಂದರೇನೆಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ನಾವು ಕಲಿಕಾ

ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಒದಗಿಸಬೇಕೆ? ಅವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಮಾತ್ರ ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದರ್ಥವೇ? ಭಾಷಾ ಸಮೃದ್ಧ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಮಾತು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ, ಕೇವಲ ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಪುಸ್ತಕಗಳಿದ್ದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಅವರು ಓದು ಬರಹವನ್ನು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆಯೇ?

ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಜನರೊಂದಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಒಡನಾಟದಿಂದಲೇ ಮಕ್ಕಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಂತೂ ನಿಜವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಈ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನರಹಿತ, ಆಂತರಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮಿತಿಗಳಿವೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 1ರಲ್ಲಿ ನಾನು ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಹಂತದ ಬೀಜಗಣಿತ ಅಥವಾ ಆವರ್ತಕೋಷ್ಟಕವನ್ನು 'ಸಹಜವಾಗಿ' ಕಲಿಯಲು ಪೂರ್ವಸಜ್ಜಿತ ಮಿದುಳಿನ ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳು ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸವಾಗಿಲ್ಲ. ಕೆಲವೊಂದು ರೀತಿಯ ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ, ಸ್ಪಷ್ಟ ಬೋಧನೆಯು ಈ ಹಿಂದೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷಾದದಿಂದ ಹೇಳಿದ 'ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು' ಪೋಷಿಸಲು ಆವಶ್ಯಕ. ನಾವು ಯಶಸ್ವಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಅಂತಹ ಕಲಿಕೆಯೇ ಜೀವಾಳ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಜಗತ್ತು ಬದಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ನಾವು ಬೋಧಿಸಲೇಬೇಕಾಗಿದೆ. ತಮಗೇನು ಬೇಕೋ ಅದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಾವು ಅವರ ಪಾಡಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವಂತಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು, ಸಮಾಜದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಣೆಗೇಡಿತನವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಶಾಲೆಯು ಈ ಆವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಈಡೇರಿಸುತ್ತದೆ? ಇದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು, ಮಿದುಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದರಿತರೆ ನಮಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಲು ನೆರವಾಗುವ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ, ಕಲಿಕೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಇತರ ವಲಯಗಳು, ನಮಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಿಕೊಡಬಲ್ಲವು. ಈ ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಒಳನೋಟಗಳು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿವೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುವಾಗ ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಒಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಈ ವಿಷಯಗಳು ಅಭೇದ್ಯ ಅಂಕಣಗಳಲ್ಲ (watertight compartments). ಕಲಿಕೆ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಈ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಾನು ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ! ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವು ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವುಳ್ಳವು. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯದೊಳಗೆ ಇತರ ಅಧ್ಯಾಯಗಳ ಉಲ್ಲೇಖವೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೂ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಲ್ಲಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಾಗುವುದೂ ಇದೆ. ನೀವು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಿಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಭಾಗವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಓದಲು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಿಗೆ ಮರಳುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ನಾನು ಆಶಿಸುತ್ತೇನೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನಿಮ್ಮದೇ ಆದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಇದು ಮೊನಚುಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ

ಮಾರ್ಚ್ 2009

ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬರೆಯುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹಲವರು ನೆರವು ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡಿದ್ದು, ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರೆಲ್ಲರಿಗೂ ನಾನು ಆಭಾರಿಯಾಗಿದ್ದೇನೆ. 'ವಿಪ್ರೋ ಅಪ್ಲೈಯಿಂಗ್ ಥಾಟ್ ಇನ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್' ಹಣಕಾಸು ನೆರವು ನೀಡಿದ್ದರಿಂದಲೇ ಈ ಕಾರ್ಯ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಆನಂದ ಸ್ವಾಮಿನಾಥನ್ ಹಾಗೂ ಪ್ರಕಾಶ್ ಅಯ್ಯರ್ ಅವರಿಗೆ ನಾನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕೃತಜ್ಞಳಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಕೃತಿಯನ್ನು ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ನನ್ನ ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ತಾಳ್ಮೆ, ಸಂತಸ ಮತ್ತು ನಿಯತ್ತಿನಿಂದ ಸ್ಪಂದಿಸಿದ ಹಾರ್ಪರ್ ಕೋಲಿನ್ಸ್ ಇಂಡಿಯಾದ ಶೀಮಾ ಮುಖರ್ಜಿಯವರಿಗೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಉತ್ಸಾಹದ 'ಹಸಿರುನಿಶಾನೆ' ತೋರಿಸಿದ ವಿ. ಕೆ. ಕಾರ್ತಿಕಾ ಅವರಿಗೂ ನನ್ನ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

'ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುವುದು ಹೇಗೆ, ಮತ್ತು ಯಾವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಉಪಯುಕ್ತ' ಎಂಬುದನ್ನು ನನಗೆ ಮೊದಲು ಕಲಿಸಿಕೊಟ್ಟ ವರ್ನನ್ ಹಾಲ್ ಅವರಿಗೆ ಧನ್ಯವಾದಗಳು. ಮೂಲಪುಸ್ತಕದ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯು ಭೌತವಿಜ್ಞಾನಿ ಫ್ಲೇಯಿನ್‌ಮನ್ ಅವರ ಉದ್ಧರಣೆಯೊಂದರಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯಿಂದ ಮರಳಿದಾಗ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಿದ ತಮ್ಮ ತಾಯಿಗೆ ಈ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ಎಡಮಿದುಳಿಗೆ ಬಲಮಿದುಳಾದ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಕಲಾವಿದೆ, ರಾಧಿಕಾ ನೀಲಕಂಠನ್ ಅವರಿಗೆ ನನ್ನ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು. ಅವರ ಚಿತ್ರಗಳು ಈ ಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಜೀವ ತುಂಬಿವೆ ಹಾಗೂ ಇದು ಅವರ ಅನೇಕ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪೈಕಿ ಮೊದಲನೆಯದಾಗುತ್ತದೆ. ನನ್ನ ಬಾಲ್ಯದ ಆಟದ ಗೆಳತಿ ಸುಮನಾ ರಮಣನ್ ತನ್ನ ಶಕ್ತಿ ಮೀರಿ ಸಕಾಲದಲ್ಲಿ ನನ್ನನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಳು. ಅಹಲ್ಯಾ ಚಾರಿ ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಆತ್ಮೀಯ ಸ್ನೇಹಿತೆಯೂ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯೂ ಆಗಿದ್ದಾಳೆ. ವೇಣು ನಾರಾಯಣ್ ಅವರ ನೆರವು ಹೇಗಿದ್ದರೂ ಇದ್ದೇ ಇದೆ, ಯೋಚಿಸುವ ಅಗತ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘಕಾಲದಿಂದ ಅವರಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸವಿಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ. ದೇವಿಕಾ ನಾರಾಯಣ್ ನನ್ನ ಪರವಾಗಿ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನರಾಗಿಬಿಟ್ಟರು. ವೆಂಕಟೇಶ್ ಓಂಕಾರ್ ಮತ್ತು ಕಿರ್ಬಿ ಹುಮಿನ್ಯೂಯಿಕ್ ಹಸ್ತಪ್ರತಿಯ ಕರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಮೈಕೆಲ್ ಲಿಟಲ್ ಮುಖಪುಟದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ನೀಡಿದರು. ನನ್ನ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಸಂಗೀತ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ಭಾರತಿ ಪ್ರತಾಪ್ ನನ್ನ ಬದುಕನ್ನು ಅಪಾರ ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಸಿ ಶೇಷಾದ್ರಿ ಈ ವಿಧವಾದ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕ ಉಪಯುಕ್ತ ಎಂದು ಭರವಸೆ ನೀಡಿ, ನನಗೆ ಬೇಕಿದ್ದ ಒತ್ತಾಸೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯೋನ್ಮುಖಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು.

ಪೂರ್ಣಗೊಂಡ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಉದಾರವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸಿರುವ ಉಷಾ ಅರೂರ್ ಅವರಿಗೆ ನನ್ನ ಧನ್ಯವಾದಗಳು. ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ, ಉಲ್ಲಾಸಮಯ, ಬದ್ಧತೆಯುಳ್ಳ ಅರವಿಂದ ಗುಪ್ತ ಅವರಿಗೂ ನನ್ನ ಧನ್ಯವಾದಗಳು. ಅವರಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುವವರ ದೊಡ್ಡ ಪಟ್ಟಿಗೆ ನನ್ನನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂದು ನನ್ನಾಸೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ವ್ಯಾಪಕ ಅರಿವಿನಿಂದ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಿನ ಅಪಾರ ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ಹೊಮ್ಮಿದ ಪ್ರೊ. ಯಶ್ ಪಾಲ್ ಅವರ ಅಮೂಲ್ಯ ಸಲಹೆ ಮತ್ತು ವಿನಯಪೂರ್ವಕ ಮಾತುಗಳಿಗೆ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಮೊಟ್ಟ ಮೊದಲಿಗೆ ಬಿತ್ತಿ, ಅದರಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸವಿಡುವಂತೆ ಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಎಲ್ಲ ನೆರವು ನೀಡಿದ್ದಕ್ಕಾಗಿ ನನ್ನ ಪತಿ ಶಶಿಧರ್‌ಗೆ; ವಿಪರೀತ ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿರಿಸದ ಮುದ್ದು ಮಗಳು ಶ್ರುತಿಗೆ; ನನ್ನ ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಣ್ಣ ಸಾಧನೆಗೂ ಬೆನ್ನು ತಟ್ಟುವ, 24 ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಭೌತವಿಜ್ಞಾನದಿಂದ ನಾನು ನನ್ನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಬದಲಾಯಿಸಿದಾಗ ನನ್ನನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸಿದ ನನ್ನ ಪೋಷಕರಿಗೆ; ಆರು ತಿಂಗಳ ಹರೆಯದಿಂದ 73 ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರೆಗಿನ, ಎರಡೂ ಕಡೆಯ ನನ್ನ ಇಡೀ ಕುಟುಂಬದವರಿಗೆ, ಅವರ ಪ್ರೀತಿ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಸುಸಾಂಗತ್ಯಕ್ಕೆ; ಸ್ನೇಹವನ್ನು ನೀಡಿದ ಮತ್ತು ಅಪರಿಮಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಬೆಳೆಯಲು ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿದ ನನ್ನ ಸಿಎಫ್ಎಲ್ ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ; ಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ನಾನು ಎಂದೆಂದೂ ಕಲಿಯಲಾಗದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿದ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ; ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಅರ್ಪಣಾಭಾವದಿಂದ ನನಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ನೀಡಿದ 'ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿ ಫೌಂಡೇಶನ್'ನಲ್ಲಿನ ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರಿಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನನ್ನ ನೆನಕೆಗಳು.

ಅನುವಾದದ ಅನುಭವ

ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತ ಒಂದು ಬಹು ಉಪಯೋಗಿ ಕೈಪಿಡಿಯ ಕನ್ನಡ ಅವತರಣಿಕೆಯನ್ನು ಓದುಗರ ಕೈಗಿಡಲು ನಮಗೆ ಖುಷಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ ಅವರು 2009ರಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಬರೆದು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಪುಸ್ತಕ – **ವಾಟ್ ಡಿಡ್ ಯೂ ಆ್ಯಸ್ಕ್ ಅಟ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಟುಡೆ?** ದೇಶದೆಲ್ಲೆಡೆ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿ, 4 ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಣೆಗಾಗಿ ಸಿದ್ಧಗೊಂಡಿದೆ.

ಒಂದು ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ಮುಗಿಯಬೇಕಿದ್ದ ಅನುವಾದ ಕಾರ್ಯವು, ಮೂರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ದೀರ್ಘವಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ನಾವು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಂಡ ಇತರ ದೈನಂದಿನ ಚಂಚಲತೆಗಳು, ಜಂಜಾಟಗಳು, ಬದುಕಿನ ಬಡಿದಾಟಗಳು. ನಾವಿಬ್ಬರೂ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಂತೆ ಒಂದು ವರ್ಷಕ್ಕೇ ಅನುವಾದವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದೆವಾದರೂ, ಕೃತಿಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು, ಸರಾಗ ಓದಿಗೆ, ಕನ್ನಡದ ಜಾಯಮಾನಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳಿಗಾಗಿ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತಿರುವಿ ಹಾಕುತ್ತಾ, ಜನರನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡುತ್ತಾ, ಅರ್ಧರಾತ್ರಿ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಲೆಕ್ಕಿಸದೇ ಮನಸಿಗೆ ಬಂದವರಿಗೆಲ್ಲಾ ಫೋನ್ ಹಚ್ಚಿ, ಪರ್ಯಾಯ ಪದಗಳನ್ನು, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಗೆ ಹಾತೊರೆಯುತ್ತಾ, ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾ, ಜೋರಾಗಿ ಓದುತ್ತಾ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಿಣಿತರ ಜೊತೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಅಕ್ಕಪಕ್ಕ ಕುಳಿತ, ನಿಂತ, ನಡೆಯುವ, ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ, ನಮ್ಮಂಥ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಲ್ಲೂ ಪರ್ಯಾಯ ಪದಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾ, ಮರುಓದಿಗೆ ಕುಳಿತು, ಹುಬ್ಬಳಿ, ಬೆಂಗಳೂರು, ಮಂಗಳೂರು, ಬಳ್ಳಾರಿ, ತುಮಕೂರು ಮತ್ತು ಮುಂಬಯಿನಲ್ಲಿ, ಕಂಕುಳಿಗೆ ಪಾಪದ ಲ್ಯಾಪ್‌ಟಾಪನ್ನು ಸಿಕ್ಕಿಸಿಕೊಂಡು ಅಲೆಯುತ್ತಾ, ರೈಲು, ಬಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಬಿಡದೇ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ ಇದ್ದುದರ ಫಲವೇನೆಂದರೆ . . . .

ನಾವು ಯಾವುದೇ ಪರಿಚಿತರನ್ನು ಆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭೇಟಿಯಾದರೂ, ನಮ್ಮಿಬ್ಬರನ್ನು 'ಹೇಗಿದ್ದೀರ' ಎಂದು ಕೇಳುವ ಬದಲಿಗೆ, 'ಈಗ ಯಾವ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿದ್ದೀರಾ? ಇನ್ನೂ ಮುಗಿಯಲಿಲ್ವಾ? ಯಾವಾಗ ಪ್ರಕಟವಾಗಬಹುದು? ಇಷ್ಟೇಕೆ ತಡವಾಗುತ್ತಿದೆ? ಬೇಗ ಮುಗಿಸಿ ಬಿಡಿ, ನಿಮ್ಮ ಅನುವಾದದ ಪ್ರತಿಯನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಾ?' ಎಂದು ಕೇಳತೊಡಗಿದರು. ಅಂದಿನ ಅವರೆಲ್ಲರ ಸಮಯೋಚಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪಾಪಪ್ರಜ್ಞೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾವು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, 'ಹೌದು, ಸ್ವಲ್ಪ ತಡವಾಯಿತು, ನಮ್ಮ ಅನುವಾದವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ, ಇನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಅನುವಾದ ಕೆಲಸ ಮುಗಿಯುತ್ತದೆ. ಆನಂತರ ನೀವು ಇದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು'. ಆ ಸ್ವಲ್ಪ ದಿನಗಳೇ ಅನುವಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಈ ಮೂರೇ ಮೂರು ವರ್ಷದ ಅವಧಿ!

ನಾವು ಈ ಅನುವಾದ ಮಾಡಲು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ತೆಗೆದುಕೊಂಡದ್ದು ನಮಗೆ ತಪ್ಪಿತಸ್ಥ ಭಾವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾಧಾನವನ್ನೂ, ಸಂತೃಪ್ತಿಯನ್ನೂ ತಂದಿದೆ. ಕಾರಣ, ಪ್ರತಿ ಮರುಓದಿನೊಂದಿಗೂ ನಾವು ಕೆಲದಿನಗಳ ಹಿಂದೆ ಮಾಡಿದ ಅನುವಾದದ ಒಂದು ಧಾಟಿಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿ, ಓದುಗಸ್ನೇಹಿಯಾಗಿಸಿ, ಸಹಜಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಒಬ್ಬ ಪರಿಣಿತರ ಬಳಿ ಅರ್ಧ ಗಂಟೆ ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಿದರೆ, ನಮಗೆ ಹದಿನೈದು ದಿನಗಳ ಕೆಲಸವಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಹತ್ತಾರು ತಜ್ಞರು ನೀಡಿದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಲಹೆಗಳು ನಮ್ಮ ಕೃತಿಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ನಮಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಕಾಡುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳೆಂದರೆ ನಾವು ಮೂಲಕ್ಕೆ ತುಂಬಾ ಬದ್ಧರಾಗಿರಬೇಕೆ? ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳಿಗೆ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದೇ ಅಥವಾ ನಿಘಂಟಿನಲ್ಲಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು ಹಾಗೇ ಬಳಸುವುದೇ? ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆದಾರರಿಗೆ ಈ ಪದಗಳು ಒಗ್ಗುತ್ತವೆಯೇ? ಇದು ಪೋಷಕರಿಗೂ ಅರ್ಥವಾಗುವ ವಿಷಯವೇ? ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗಬಹುದೇ? ನಾಲ್ಕೈದು ಸಾಲುಗಳಿರುವ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಾಕ್ಯವನ್ನು, ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಮೂರು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನಾಗಿಸಿದರೆ ಏನಾದರೂ ಅರ್ಥವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಈ ಕೃತಿ ಯಾವಾಗಲಾದರೂ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಅನ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯಾ? ಇದಕ್ಕೆ ಕೊನೆಯಿಲ್ಲವೇ? ಇಂಥ ಜಿಜ್ಞಾಸೆಗಳಿಂದಲೇ ನಮಗೆ ಸಮಾಧಾನ ಕೊಡುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಈ ಕೃತಿಯು ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುವುದು. ಇನ್ನು ಓದುವ ನೀವು ನೀಡುವ ಸಲಹೆಗಳು, ಮರುಮುದ್ರಣದಲ್ಲಿ ಈ ಕೃತಿಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವುದಾದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮಷ್ಟು, ಲೇಖಕರಷ್ಟು ಖುಷಿಪಡುವವರು ಯಾರೂ ಇಲ್ಲ.

ನಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಭರವಸೆಯಿಟ್ಟು, ಈ ಅನುವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಮಗೆ ವಹಿಸಿಕೊಟ್ಟು, ನಮ್ಮ ಅನುವಾದವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು, ಮತ್ತಷ್ಟು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿ, ಓದುಗರ ಕೈಗಿಡಲು ನೀಡಿದ ಅವಧಿಯನ್ನು ಮುಂದೂಡುತ್ತಾ, ನಮ್ಮೆಲ್ಲ ಪ್ರಶ್ನೆ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಸಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಂದಿಸಿದ, ಮೂಲಲೇಖಕಿ, ಸಂಶೋಧಕಿ ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ ಅವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ಈ ಅನುವಾದಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಧನಸಹಾಯವನ್ನು ನೀಡಿದ **ವಿಪ್ರೊ ಅಪ್ಲೈಯಿಂಗ್ ಥಾಟ್ ಇನ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್** (WATIS) ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ನಾವು ಆಭಾರಿಗಳು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಸಹಕರಿಸಿ ಸಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಂದಿಸಿದ ಪ್ರಕಾಶ್ ಅಯ್ಯರ್ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷ್ ಕುಮಾರ್ ಇವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ನಮ್ಮ ಈ ಅನುವಾದ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಮತ್ತು ಅನುವಾದದ ನಡುವೆ ಸೇತುವಾಗಿ ಸಹಕರಿಸಿದ ಹಿರಿಯರಾದ ಉಷಾ ಮುಕುಂದ ಅವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರೀತಿಪೂರ್ವಕ ವಂದನೆಗಳು.

ಶ್ರೀನಿವಾಸ ಕಾರ್ಕಳ, ಜಿ. ಎನ್. ಕೆಂಪಯ್ಯ ಮತ್ತು ಸದಾನಂದ ಆರ್. ಅವರ ಸಹಕಾರ ನಮಗೆ ಅನುವಾದದ ಪ್ರಥಮ ಕರಡನ್ನು ಸಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಇವರ ಸಕಾಲದ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಹೃದಯ ಪೂರ್ವಕ ನಮನಗಳು.

ನಮ್ಮ ಅನುವಾದದ ಪ್ರಥಮ ಕರಡನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ 31 ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿ, ನಮಗೆ ಅನುವಾದದಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಿದ ಡಾ. ವನಮಾಲ ವಿಶ್ವನಾಥ್ ಅವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಮನದಾಳದ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

ಇದೊಂದು ಅಂತರ್‌ಶಿಸ್ತೀಯಾ (ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ) ಪುಸ್ತಕವಾಗಿದ್ದು, ನಮ್ಮ ಅನುವಾದದ ನಿಖರತೆಯನ್ನು ಒರೆಗಲ್ಲಿಗೆ ಹಚ್ಚುವ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ನಮಗಿತ್ತು. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ

ನಮಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ, ಭಾಷೆ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಅನುವಾದ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡದ ಜಾಯಮಾನದ ಕುರಿತು ಹಲವು ಪರಿಣತರು ಅವರ ಅಮೂಲ್ಯ ಅನುಭವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಂಚುವುದರ ಮೂಲಕ ನಮಗೆ ಸಹಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮ ಕರಡನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಸೂಕ್ತ ಸಲಹೆ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಈ ಅನುವಾದದ ಅಂದಚೆಂದ, ಗಂಭೀರತೆ ಮತ್ತು ಸರಳತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಹಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರೊ. ಎಮ್. ಆರ್. ನಾಗರಾಜು (ಭಾಷೆ, ಶಿಕ್ಷಣ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ), ಡಾ. ಕುಮಾರಸ್ವಾಮಿ (ಭಾಷೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ), ಶ್ರೀ ರಾಘವೇಂದ್ರ ಟಿ. ಕೆ. (ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ), ಅನಿತಾ ಪೈಲೂರು (ಅನುವಾದ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬರಹ), ಶ್ರೀಮತಿ ಲೀಲಾ ಗರಡಿ (ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ), ಡಾ. ವಿಶಾಲಾ ವಾರಣಾಶಿ (ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ) ಮತ್ತು ನಮ್ಮನ್ನು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಅಗಲಿದ ಗಂಗಾಧರ್ ಬೆಳ್ಳಾರೆ, ಇವರೆಲ್ಲರ ಸಮಯ ಸಂಯಮಗಳಿಗೆ ನಾವು ಆಭಾರಿಗಳು.

ನಮ್ಮ ಅನುವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಹಲವಾರು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಸಕಾಲದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಿದ ಡಾ. ಎಚ್. ಡಿ. ಪ್ರಶಾಂತ್ ಅವರ ಸಹಕಾರವನ್ನು ನಾವು ನೆನೆಯಲೇ ಬೇಕು. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬರುವುದರಿಂದ ಹಲವರಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಒತ್ತಿಹೇಳಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಅವರು ಹುರಿದುಂಬಿಸಿದರು. ನಾವು ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಕೆಲವೊಂದು ಕನ್ನಡ ಶಬ್ದದ ಹುಡುಕಾಟದಲ್ಲಿರುವಾಗ, ಕರಡು ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಪರಿಣಿತರ ಗುರುತಿಸಿ ಪರಿಚಯಿಸುವಲ್ಲಿ, ನಮಗೆ ನಿರಂತರ ಸಹಕಾರವನ್ನು ನೀಡಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸುಮಾರು 125ಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಬ್ದಗಳಿಗೆ ಸಮಪರ್ಕವಾದ ಕನ್ನಡ ಪದದ ಹುಡುಕಾಟದಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ಆವೆಲ್ಲವನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿ, ಪದ ಬಳಕೆಯ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ನಮ್ಮ ಪರಿಚಿತರು, ಪರಿಚಿತ ಪರಿಣಿತರಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸಿ ನಮ್ಮ ಅನುವಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಕರಿಸಿದವರು ಹಲವರು – ವಾಸುದೇವ ಶರ್ಮಾ, ರೋಸಿ ಡಿ'ಸೋಜ, ಪ್ರಮೋದ್, ಹಮೀದ್, ಜ. ನಾ. ತೇಜಶ್ರೀ, ಚಿದಾನಂದ ಸಾಲಿ, ಪವಿತ್ರ ಪ್ರಿಯಾಭಾಷಿಣಿ, ವಜ್ರಮುನಿ, ಪದ್ಮಾ ಜಿ. ಟಿ., ಡಾ. ಮಂಜುಳಾ ಉಳ್ಳಾಲ್, ಶಿವಾನಂದ ಹೊಂಬಾಳ್, ಶಾಂತಮೂರ್ತಿ, ರೂಪಾ ಕಿಶನ್, ಡಾ. ಪೂರ್ಣಿಮಾ ಮತ್ತು ಶ್ರೀನಿವಾಸ್.

ಸನ್ಮಿತ್ರರಾದ ಡಾ. ಎನ್. ರಾಮ್‌ಕುಮಾರ್, ಕೆ. ರಾಘವೇಂದ್ರ ಭಟ್, ಡಾ. ಮಹೇಂದ್ರ ಆರ್, ಅರುಣ್ ಸೆರಾವೋ ಮತ್ತು ಡಿ. ಶಿವಕುಮಾರ್ ಅವರು ಸಂಪನ್ಮೂಲ, ಸಂಪರ್ಕ, ಸಮಯ ಮತ್ತು ಅನುಭವವನ್ನು ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ಹಂಚಿ, ನಮ್ಮ ಅನುವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಹಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇವರೆಲ್ಲರ ಸಹಕಾರವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರೀತಿಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೆನೆಯುತ್ತೇವೆ.

ನಾವು ಅನುವಾದಕ್ಕೆ ತೊಡಗಿದಾಗ, ಹಿಂದಿ ಅನುವಾದದ ಕರಡನ್ನು ನಮಗೆ ಕಮಲ ಅವರು ಲಭ್ಯಗೊಳಿಸಿದ್ದರು. ಅದರ ಅನುವಾದಕಿ, ಪೂರ್ವಿ ಯಜ್ಞಿಕ್ ಕುಶುವಾಹ್ ಅವರ ಅನುಭವ ನಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಅವರಿಗೂ ನಮ್ಮ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ಅನುವಾದದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಕೆಲಸ ನಾವು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ್ದು ತುಮಕೂರಿನಲ್ಲಿ (ಹಳೇಮನೆ ಅವರ 'ಹಳೇ'ಮನೆ ಹಾಲ್ಗೊಣದ ಹಿರಿಯರ ಮನೆ ಮತ್ತು 'ಹೊಸ'ಮನೆಯಲ್ಲಿ (ತುಮಕೂರು ಪಟ್ಟಣ). ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಾವು ನಮ್ಮ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಅನುವಾದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಹಕರಿಸಿದವರು ಹಳೇಮನೆ ಕುಟುಂಬದ ಹಿರಿಯ ಕಿರಿಯ ಸದಸ್ಯರು. ಅವರ ಪ್ರೀತಿವಾತ್ಸಲ್ಯ, ಸಹನೆ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಅಭಿನಂದನೆಗಳು.

ಕಮಲ ಅವರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿಯೇ ಮೂಲಪುಸ್ತಕದ ಹುಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರಣ. ಇದನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ ಕನ್ನಡಿಗರಿಗೆ ತಲುಪಿಸಬೇಕೆಂಬ ಅವರ ಇಚ್ಛೆಯೇ, ಈ ಕನ್ನಡ ಅವತರಣಿಕೆಗೆ ಕಾರಣ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಈ ಕೈಪಿಡಿಯು ಅಪರಿಮಿತ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು, ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ವಿವಿಧ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದು ಅವರ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಆಶಯ. ಈ ಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ ಕುರಿತ ನಿಮ್ಮ ಮುಕ್ತ ಅನಿಸಿಕೆಯೇ ನಮ್ಮ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಅಪೇಕ್ಷೆ.

ಪ್ರಕಾಶ್ ಕಾಮತ್ ಮತ್ತು ನವೀನ್ ಹಳೇಮನೆ

ಪೀಠಿಕೆ

ಈ ಪುಸ್ತಕವಿರುವುದು ಮೂಲತಃ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ; ಆದರೂ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಯಾರೇ ಆದರೂ ಇದನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. ಸ್ವತಃ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ಬಹಳ ಸಲ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಬೆರಗಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯವೊಂದು ಕಠಿಣವೆನಿಸುತ್ತಿದೆ, ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಅಪ್ರೇರಿತ, ಮೂರನೆಯವಳು ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಾಧನೆ ತೋರಿಸಲಾರಳು, ನಾಲ್ಕನೆಯವಳು ಅನ್ಯಮನಸ್ಕಳು. ಹೀಗೆ ಹಲವು ಭಿನ್ನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಾವು ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಅನುವಾಗುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವಾದರೂ, ಬಹಳ ಸಲ ಅವು ಬಗೆಹರಿಯದೆ ಹಾಗೇ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಏಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಗಹನವಾಗಿಯೂ, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿಯೂ ಇದ್ದು, ಅಗಾಧ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಲ್ಲದೆ, ಹಲವಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಹೊರತಲ್ಲ! ಕಲಿಕೆ, ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ನೈತಿಕತೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ, ಮತ್ತಿತರ ಕಲಿಕೆಯ ಮಹತ್ತರ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕೆಲವು ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಬಂದು, ನಂಬುತ್ತೇವೆ. ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಾವು ವರ್ತಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಬಹಳ ಸಲ ದೃಢವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರಾಯಶಃ ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಅರ್ಥೈಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ನಾವು ನೋಡಿದಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ದೃಢೀಕರಣಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಹುಡುಕುತ್ತೇವೆ. ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಎಂದೂ ಮಾತಿನ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಅವರು ಅವಕ್ಕೆ ದೃಢವಾಗಿ ಬದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನದೇ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳು, ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯದ ಚಿತ್ರಣ ನೀಡುತ್ತವೆ:

- ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಎಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಸರಿಸಮವಾಗಿಲ್ಲ
- ಕಲಿಕೆಯು ಸದಾ ರಂಜನೀಯವಾಗಿರಬೇಕು
- ಶಾಲೆಯು ಗುರಿ ಸಾಧನೆಯ ಒಂದು ಮಾರ್ಗ
- ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯೇ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆ
- ಸ್ವತಂತ್ರ ಚಿಂತಕರಾಗಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು

- ವಯಸ್ಕರಂತೆ ಯೋಚಿಸುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಬೇಕು
- ಯಾರು, ಏನನ್ನು ಬೇಕಾದರೂ ಕಲಿಯಬಹುದು
- ಮಕ್ಕಳು ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯಬೇಕು
- ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ

ಈ ಮೇಲಿನ ಮತ್ತು ಇಂತಹ ಇತರ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರುವುದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷಿಸಲಾಗದು. ಮೇಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಂದಲೂ ಕೆಲವು ನಿರ್ಧಾರಗಳು ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವುದನ್ನು ನೀವು ನೋಡಬಹುದು. ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು 'ನಿಜ' ಆಗಿದ್ದರೆ, ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳು 'ಸರಿ' ಇರುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೀವು ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ಪರಮಸತ್ಯದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಅಷ್ಟೊಂದಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ದೃಢ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮನ್ನು ತೀರಾ ಅನಮ್ಯರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಶಕ್ತಿಯಿದೆ. ಇದರಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಗುವಿನ ಸ್ಥಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಸಂವೇದನಾಶೂನ್ಯರಾಗಬಹುದು. ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗುವ ಜೊತೆಗೆ ಅವುಗಳ ಸತ್ಯಾಸತ್ಯತೆಯನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅರಿವೇ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಎಷ್ಟೋ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದ ನಮ್ಮನ್ನು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವಂಥದ್ದು. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ನೋಡಲು, ಬಲವಾದ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು, ಅಪವಾದಗಳು ಮತ್ತು ವಿಮುಖತೆಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನಮ್ಯವಾಗಿರಲು ನಮ್ಮನ್ನು ಆ ಸ್ಥಿತಿ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮನ್ನೂ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡುವ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮಗೆ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ನಡೆಸಬಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಣದೆಡೆಗೆ ಶೋಧನೆಯ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿಧಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸುಂದರವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಅತ್ಯಾವಶ್ಯಕ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಕ್ಷೇತ್ರವು ನಮ್ಮ ಶಾಲಾಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಕಲಿಕೆ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ, ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ, ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಮತ್ತು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲದವರ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಅದೆಷ್ಟೇ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿರಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಎಂದಿಗೂ ಪರಮಸತ್ಯವಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆಗೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಅನುಮಾನಗಳು, ಸಂಭವನೀಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮಾಡುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮನ್ನು ತುದಿಗಾಲಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲಿಸಿ ನಮ್ಮದೇ ನಂಬಿಕೆಗಳತ್ತ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸತ್ಯವು ಬಹುತೇಕ ಯಾವಾಗಲೂ 'ಯಶಸ್ವಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸೂತ್ರಗಳು' ಎಂದು ನಿಖರವಾಗಿ ಹೇಳಲಾರದಷ್ಟು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿಯೂ, ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರವಾಗಿಯೂ

ಇರುತ್ತದೆ. ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ ಇದೇ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸೊಗಸು ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕೊಡಬಹುದಾದ ಅತ್ಯಂತ ಸಮರ್ಥ ಕೊಡುಗೆ.

ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು ನಮ್ಮ 'ಸಣ್ಣ' ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು (ನಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ), ಅವನ್ನು ದೊಡ್ಡ, ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಚರ್ಚೆಯೊಳಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಸಲು ನಮಗೆ ನೆರವಾಗಬಹುದು. 'ಇದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಏಕೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯಿಂದ, 'ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಎಂದರೇನು?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯವರೆಗೆ; 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇದೆಯೇ?' ಎಂಬುದರಿಂದ, 'ಹುಟ್ಟಿದಾಗ ನಮ್ಮಲ್ಲಿದ್ದ ಅಂಶಗಳೇನು?' ಎಂಬುವವರೆಗೆ; 'ಅವರು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವರೆ?' ಎಂಬುದರಿಂದ, 'ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ಸಂರಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ?' ಎಂಬುವವರೆಗೆ, ಇವೆಲ್ಲ ಸಣ್ಣ ಹಂತಗಳು. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗು ದಾರ್ಶನಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದು ಚೇತೋಹಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಅದು, ಬೋಧನೆಯು ಅಂತರಾಳದಲ್ಲಿ ಮಾನವೀಯವಾಗಿ ಇರಬೇಕಾದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಮುಖ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ, ಪ್ರಚಲಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸಲು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅಂದಹಾಗೆ, 'ಪ್ರಚಲಿತ' ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪದವೆಂಬುದೇನೋ ನಿಜ! ಇಲ್ಲಿ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಲಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹಲವು ದಶಕಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗೆ ಸೇರಿದವು. ಆದರೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಕಳೆದ ಹತ್ತುಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳ ಈಚಿನವು. ಇಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲ ಲೇಖನಗಳು ವೃತ್ತಿಪರ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನಾ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡಿವೆ. ಆದರೆ ಅಂತರ್ಜಾಲದ ಬಳಕೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಅವುಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಭಾರತದ ಓದುಗರಿಗೆ ಅಷ್ಟೊಂದಿಲ್ಲ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಾಗ ನನಗೆ ಸಹಾಯವಾದ, ನಾನು ಓದಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳ ವಿವರವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವ ಓದುಗರ ಅನುಕೂಲಕ್ಕೆಂದು ಅವುಗಳ ಸಮಗ್ರ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರಿಗೆ ಮಿಂಚಂಚೆಯ (ಇಮೇಲ್) ಮೂಲಕ ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳ ಪ್ರತಿಗಳನ್ನು ಕೋರಿದ್ದೇನೆ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲರೂ ಆ ಕೋರಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರೆಲ್ಲರಿಗೂ ನಾನು ಆಭಾರಿ.

ನಾನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುವ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಥಕ್ಕನೆ ಹೊಳೆಯುವ ಅತ್ಯಂತ ಸಹಜ ಆಲೋಚನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾನು ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇನೆ: ಸಂಶೋಧನೆಗಳೆಲ್ಲ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲೇ ನಡೆದಿದ್ದರೆ ಅದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನಮ್ಮ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಪ್ರಸ್ತುತವೆನಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ನನಗೆ ತಗುಲಿದ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳಷ್ಟು ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ, ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಭಾರತೀಯ ಸಹಭಾಗಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲೂ ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ನಾನು ಕಂಡುಕೊಂಡೆನಾದರೂ, ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವು ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಗ್ರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಬಹಳ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಅನೇಕ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಭಾರತೀಯ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿ ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ನೆಹಾರಿಕಾ ವ್ಹೋರಾ[1] ಅವರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಸಮೀಕ್ಷೆ ನನಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಮಾಹಿತಿದಾಯಕವಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಅವರು ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ 'ದೇಸೀಕರಣಕ್ಕೆ' ಇರುವ ಮೂರು ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿವರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು ಒಂದನೇ ಮಾರ್ಗ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಖಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕದ ಮೇಲೆ ಯೋಗದ ಪರಿಣಾಮ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿವೆ ಅಥವಾ ಹಿಂದೂ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಾಂಖ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ, ಮೂರು ಆಯಾಮದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿವೆ. ಆದರೂ, ಇದು ಜನಪ್ರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಲ್ಲ. ಭಾರತೀಯರು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಜನರಾಗಿರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಮತ್ತಷ್ಟು ಜನಪ್ರಿಯವಾದ ಎರಡನೇ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಬಡತನ, ಜನಸಂದಣಿ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ತಾರತಮ್ಯಗಳಂಥ ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾರತೀಯ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನಾಗಿಸುವುದು. ಮೂರನೆಯ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು. ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡ ವಿಷಯಗಳ ಪ್ರತಿರೂಪಕ್ಕಿಂತ ಇದು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಎನಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಅಷ್ಟೆ. ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಹೆಚ್ಚು ಆವಿಷ್ಕಾರಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ. ಈ ಕುರಿತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಿಮಗೊಂದು ಕಲ್ಪನೆ ನೀಡುವುದಾದರೆ, ವ್ಹೋರಾ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, 1998–2002ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಗಳು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ 1895 ಅನುಭವವಾದಿ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಲೇಖನಗಳ ಪೈಕಿ ಒಟ್ಟು ಶೇ. 26ನ್ನು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೇಸೀಯ ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಈ ಪೈಕಿ 12 ಲೇಖನಗಳು ಮೊದಲ ಮಾರ್ಗವನ್ನು, 394 ಎರಡನೆಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಮತ್ತು 85 ಮೂರನೆಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದವು. ನಮ್ಮ ಗುರಿ ಭಾರತದ ಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾಯತ್ತ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವೇ ಆಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಅದರತ್ತ ಕೇವಲ ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಅಷ್ಟೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ನೆರವಾಗಲು ನಮಗೆ ಬೇಕಿರುವುದು, ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಂಶೋಧನಾ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಗಳು, ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಘಸಂಸ್ಥೆಗಳು. ಇದನ್ನು ವ್ಹೋರಾ ಅವರ ಮಾತಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, '. . . ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಮತ್ತು

---

1 ನೆಹಾರಿಕಾ ವ್ಹೋರಾ (2004). 'ದಿ ಇಂಡಿಜಿನೈಜೇಶನ್ ಆಫ್ ಸೈಕಾಲಜಿ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಇಟ್ಸ್ ಯುನೀಕ್ ಫಾರ್ಮ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರೋಗ್ರೆಸ್'. ಬಿ ಎನ್ ಸೆಟಿಯಾಡಿ, ಎ. ಸುಪ್ರತೀಕ್ನ್ಯ, ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಜೆ ಲಾನ್ನರ್ & ವೈ ಎಚ್ ಪೂರ್ಟಿಂಗಾ (ಸಂ.), ಆನ್ ಗೋಯಿಂಗ್ ಥೀಮ್ಸ್ ಇನ್ ಸೈಕಾಲಜಿ ಅಂಡ್ ಕಲ್ಚರ್ (ಆನ್‌ಲೈನ್ ಆವೃತ್ತಿ) ಮೆಲ್ಬೋರ್ನ್, ಎಫ್ ಎಲ್: ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಶನಲ್ ಅಸೋಸಿಯೇಶನ್ ಫಾರ್ ಕ್ರಾಸ್-ಕಲ್ಚರಲ್ ಸೈಕಾಲಜಿ. http://www.iaccp.org ಈ ಅಂತರ್ಜಾಲ ಪುಟದಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಪ್ರಸ್ತುತವೆನಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಬುದ್ಧ ಸಂಶೋಧಕರ ಒಂಗು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸಮೂಹ' ನಮಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಹೇರಳ ಒಳನೋಟಗಳು ಸಿಗುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿರುವುದೇನೋ ನಿಜ. ನಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಚರಣೆಗಳು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯರ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳಿಗಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಆಲೋಚನೆ ಹಾಗು ಕಲಿಕೆ (ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ)ಯ ವಿಧಾನಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯವಾಗಿವೆ. ಕಂಡುಕೊಂಡ ಕೆಲವು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಗತಿಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒಳಗಾಗಿರುವಂತೆಯೂ ಮತ್ತು ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಕಡಿಮೆ ಒಳಗಾಗಿರುವಂತೆಯೂ ಕಾಣುತ್ತವೆ.[2] ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮ ಕುರಿತು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಗತಿಗಳಿಗಿಂತ, ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಆ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ನಾನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತುಂಬಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ ಎಂದೆನಿಸಿತು.

ಈ ಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಓದುಗರು ಕೇಳಬಹುದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಚರಿತ್ರೆ, ವಿಧಾನಗಳು ಅಥವಾ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಧಾರೆಗಳ ವಿವರವಾದ ನಿರೂಪಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಜನಪ್ರಿಯರಾದ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪಿಯಾಜೆ ಅಥವಾ ವ್ಯೊಗೋಟ್‌ಸ್ಕಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು) ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಅಥವಾ ಆಳವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವ ಹಲವು ಅದ್ಭುತ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿವೆ. ಆಸಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಯ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಆದರೆ ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಬಹಳ ಸಲ ಸುಲಭವಾಗಿ ಗೋಚರವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ನಾನು ಇನ್ನೊಂದು ದಿಸೆಯಿಂದ ಆರಂಭಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತುಂಬಾ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಥವಾ ಗೊಂದಲಮಯ ಎನಿಸುವ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಾನು ಮೊದಲು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿದೆ. ಇವು ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಹಲವಾರು ಚರ್ಚೆಗಳು ಹಾಗು ಎರಡು ದಶಕಗಳ ಕಾಲ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ನನಗೇ ಹುಟ್ಟಿದ ಹಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿವೆ. ಆಯ್ದ ಪ್ರತಿ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗಿನ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ನಾನು ಕಲೆಹಾಕಿ, ಸೂಕ್ತವೂ, ಮಾಹಿತಿದಾಯಕವೂ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಓದಲು ಖುಷಿ ಎನಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಜೋಡಿಸಿದೆ.

ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಪಶುಪಕ್ಷಿಗಳನ್ನು (ನಾಯಿ, ಬೆಕ್ಕು, ಮಂಗ, ಇಲಿ ಮತ್ತು ಪಾರಿವಾಳಗಳು) ಬಳಸಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಪ್ರಾಣಿ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಅಮೂಲ್ಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ನಾನು ಅವರ ಕೆಲಸದ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನಾದರೂ, ಸಂಶೋಧನೆಗೊಳಗಾಗುವ ಪಶುಪಕ್ಷಿಗಳು ಬಹಳ ಸಲ ಯಾತನೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವ ಕೊನೆಗೂ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತದೆ.

---

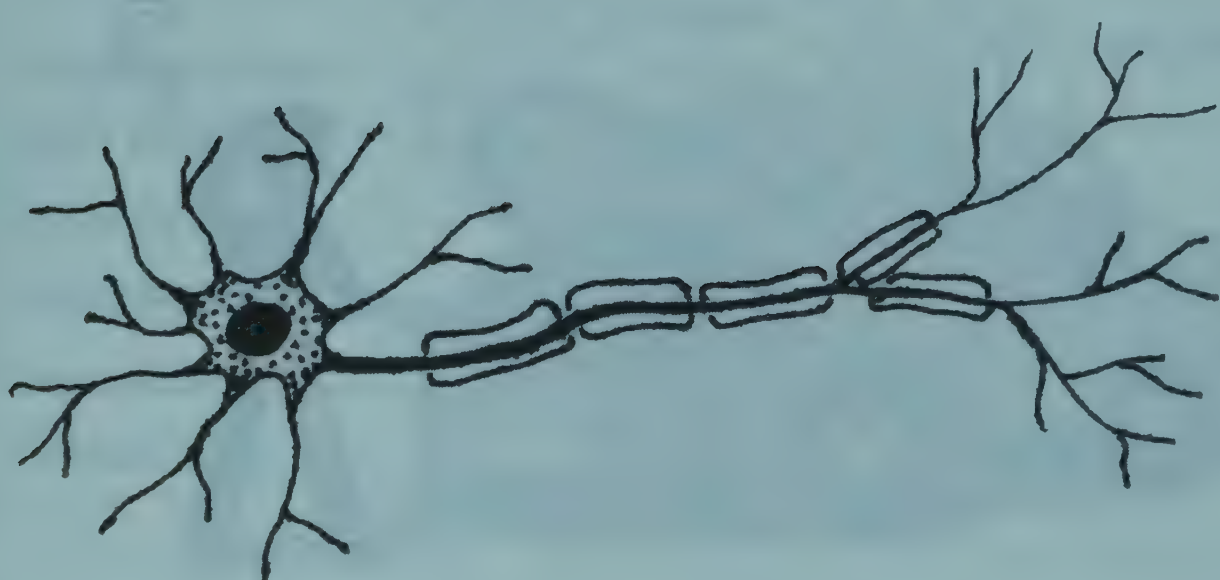
2 'ಸೈಕಾಲಜಿಕಲ್ ಯುನಿವರ್ಸಲ್ಸ್: ವಾಟ್ ಆರ್ ದೇ ಅಂಡ್ ಹೌ ಕ್ಯಾನ್ ವಿ ನೋ' ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯ ಆರ ನೊರೆನ್ಜಾಯನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟೀವನ್ ಜೆ ಹೆಯಿನ್, 2005ರಲ್ಲಿ ಬರೆದ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇದರ ಅದ್ಭುತ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ನೋಡಬಹುದು; ಸೈಕಾಲಜಿಕಲ್ ಬುಲೆಟಿನ್, ಸಂಪು 131, ಸಂಖ್ಯೆ 5, 763–784.

ವಿಸ್ಮಯಕಾರಿ ಎನಿಸುವಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಗಾಧ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಹುಡುಕಾಟದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪಶುಪಕ್ಷಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ನಡೆಸಿದ ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿರಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದೆ. ಈ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ನಾನೆಂದೂ ವಿಷಾದ ಪಡಬೇಕಾಗಿ ಬರಲಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ, ನಾನು ವಿವರಿಸಲು ಬಯಸಿದ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾನವಜೀವಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ ಎಂದರಿತು ಸಂತಸವಾಯಿತು. ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇದು·ನನಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ನೈತಿಕ ಸಮಾಧಾನವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಆದ್ದರಿಂದ ಈಗಾಗಲೇ ಸುಪರಿಚಿತವಾದ, ಗೋಜಲು ಜಾಲದಲ್ಲಿ (maze) ಓಡುವ ಇಲಿಗಳು ನಿಮಗೆ ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಓದಲು ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ!

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಯೋಜಿಸಿ, ಬರೆಯುತ್ತಿರುವಾಗ (ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕೇತರರು ಸೇರಿದಂತೆ) 'ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದುವುದಿಲ್ಲವಲ್ಲ!' ಎಂದು ಅನೇಕರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟರು. ಇಡೀ ದಿನ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಓದಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ನಿಜವಾದರೂ, ಅವರು ಓದುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಓದಲು ಸಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉದ್ಯೋಗವನ್ನಾಗಿ ಪರಿಭಾವಿಸುವುದಕ್ಕೂ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಚೇತೋಹಾರಿ ವೃತ್ತಿಯಾಗಿ ಪರಿಭಾವಿಸುವುದಕ್ಕೂ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಅರಿವಿಗೆ ಬರಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಬಿಡುವಿಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಕರೇ, ನಿಮಗಾಗಿಯೇ ಈ ಪುಸ್ತಕ. ಏಕೆಂದರೆ ನೀವು ನಿಮ್ಮೊಳಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯನ್ನು ಜೀವಂತವಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ನಾನು ನಂಬಿದ್ದೇನೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 1

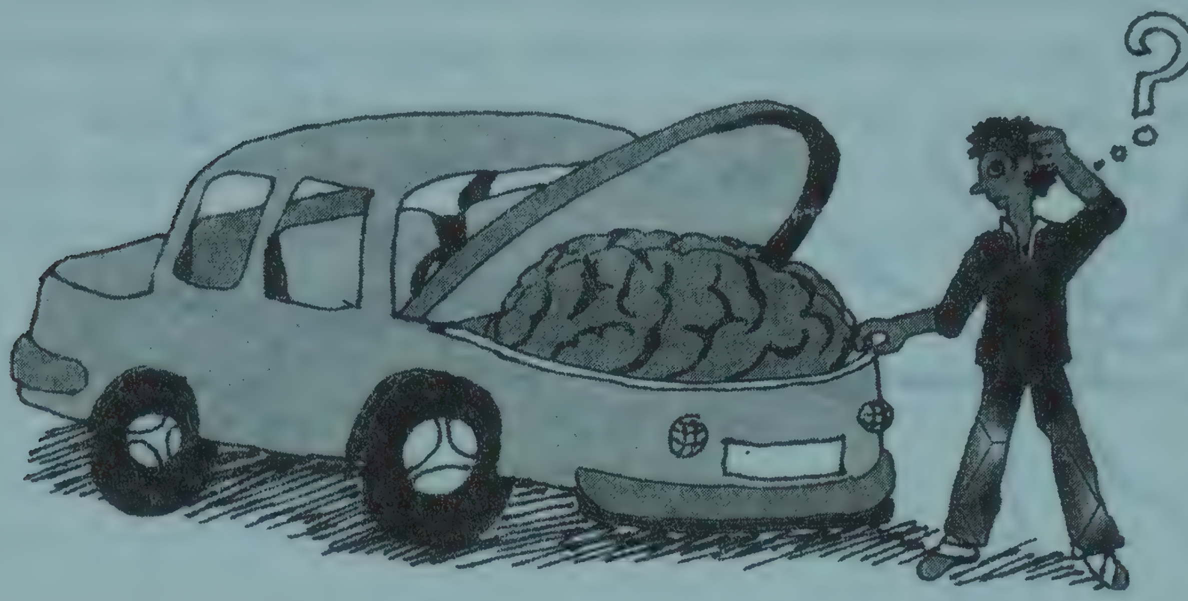
ಮಿದುಳು, ಮಿದುಳಿನ ವಿಕಸನ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ



ಮಿದುಳಿನ ರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂಲಾಂಶಗಳನ್ನು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯತ್ತೇವೆ. ಮಿದುಳು ನರಕೋಶಗಳು (neurons) ಎನ್ನುವ ವಿಶೇಷ ಜೀವಕೋಶಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು, ಅವು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯುತ್ ಆವೇಗಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ವಿವಿಧ ಸಂವೇದನೆಗಳನ್ನು ಮಿದುಳಿಗೆ ರವಾನಿಸಲು ಮತ್ತು ಮಿದುಳಿನಿಂದ ವಿವಿಧ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಶರೀರಕ್ಕೆ ರವಾನಿಸಲು, ನರಕೋಶಗಳು ಶರೀರದ ತುಂಬೆಲ್ಲಾ ವ್ಯಾಪಿಸಿವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಒಳಗಿರುವ ಒಂದು ನೂರು ಬಿಲಿಯನ್ ನರಕೋಶಗಳ ಕಾರ್ಯವು ಒಂದು ನಿಗೂಢ ರಹಸ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ನಾವು ಈಗಷ್ಟೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಿರುವಾಗಲೂ, ನರಕೋಶಗಳು ನಮ್ಮ ಗಮನಕ್ಕೆ, ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ, ತರ್ಕಸರಣಿಗೆ, ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸೃಜಶೀಲತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತಿವೆ. ಎಂತಹ ಅದ್ಭುತ ಚಮತ್ಕಾರ!

ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯ

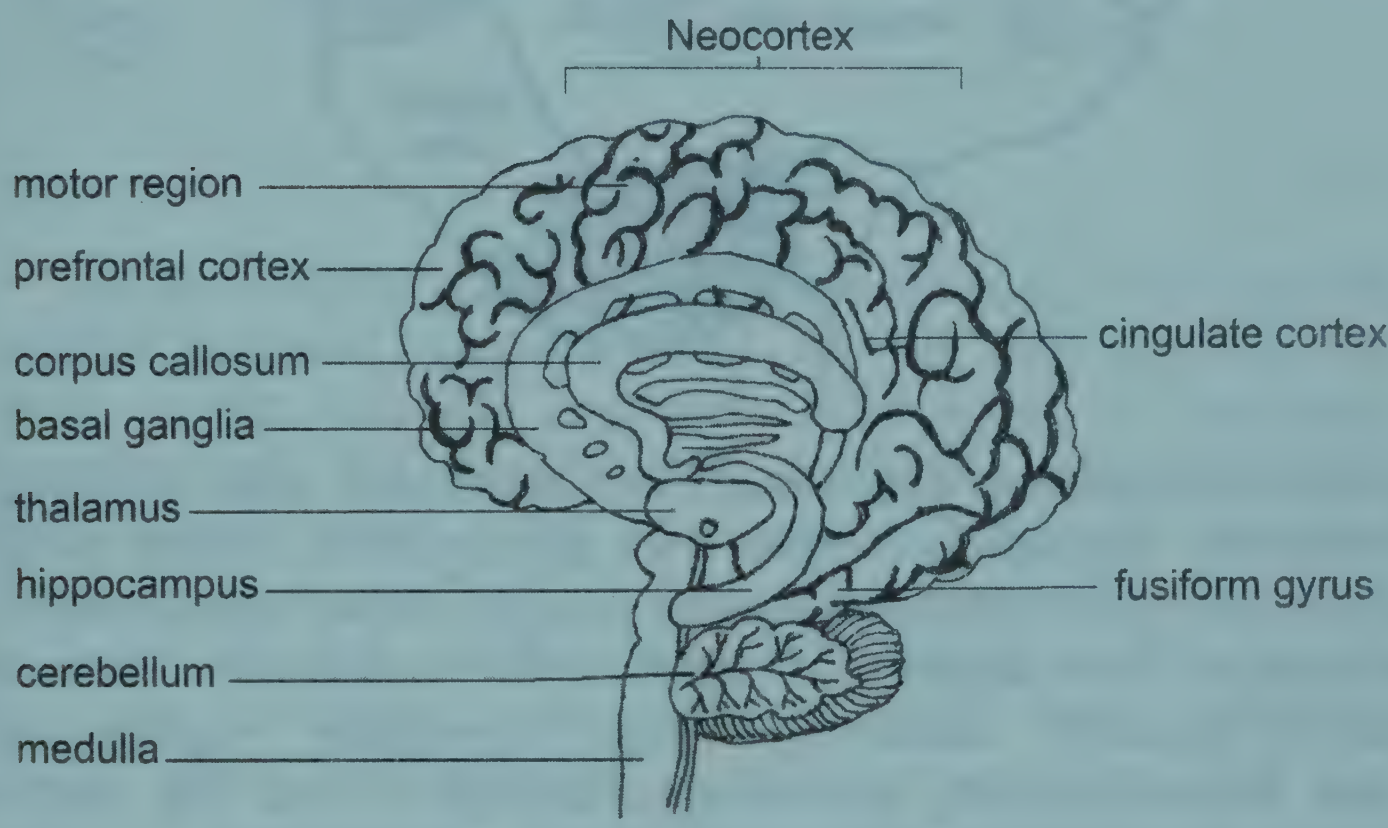
ಕೆಲವು ಸಂಕೀರ್ಣ ಯಂತ್ರಗಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೀವು ತಿಳಿಯಬಯಸಿದ್ದೀರಿ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಆಗ ನೀವು ಅದನ್ನು ಪೂರ್ತಿ ಬಿಚ್ಚಿಟ್ಟು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಅದರ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಗಡಿಯಾರ, ಸೈಕಲ್ ಮತ್ತು ಕಾರುಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹಾಗೆ ನಡೆಯಬಹುದು. ಆದರೆ ಮನುಷ್ಯನ ಮಿದುಳಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇದು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟವೇ. ನೀವು ಕಾರಿನ ಬಾನೆಟ್ ತೆರೆದಾಗ, ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಅನೇಕ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಪತ್ತೆ ಹಚ್ಚಬಹುದು. ಅವುಗಳ ಹೆಸರು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗಳು ನಿಮಗೆ ತಿಳಿದಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಇದೇ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮಿದುಳಿನ ವಿಭಜನೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದು ಕಷ್ಟಕರ. ಮೊದಲ ನೋಟಕ್ಕೆ ಅದೊಂದು ಘನ ಮುದ್ದೆಯಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದಾಗ, 'ಭಾಗ'ಗಳೆಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ವಿಚಿತ್ರ ಆಕಾರಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂರಚನೆಗಳು ಗೋಚರಿಸುತ್ತವೆ.



ಕಾರಿನಲ್ಲಿರುವಂತೆಯೇ, ಮಿದುಳಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳು ವಿವಿಧ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಇದು ನಿಜ ಕೂಡ. ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ ಮಿದುಳಿನ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಸ್ವಲ್ಪ 'ಹಳೆಯವು'. ಅಂದರೆ, ಸರೀಸೃಪಗಳು ಮತ್ತು ಮೀನುಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಪ್ರಾಣಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಅಂತಹ ಭಾಗಗಳು ಇವೆ. ಈ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಮಸ್ತಿಷ್ಕ ಸಂಯೋಜಕ (corpus callosum), ಬೇಸಲ್ ಗ್ಯಾಂಗ್ಲಿಯಾ (basal ganglia), ಮೆಡುಲಾ (medulla), ಮತ್ತು ಹಿಮ್ಮಿದುಳು (cerebellum) ಮುಂತಾದ ಹೆಸರುಗಳಿವೆ. ಅನೈಚ್ಛಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, ಉಸಿರಾಟ ಮತ್ತು ಹೃದಯ ಬಡಿತದ ನಿಯಂತ್ರಣ, ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಲ್ಲದ ಚಲನೆಯ ಸಂಯೋಜನೆ, ನಿದ್ರೆ ಮತ್ತು ಹಸಿವಿನ ಆವರ್ತನಗಳನ್ನು ಕ್ರಮಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನೇಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಇವು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ.

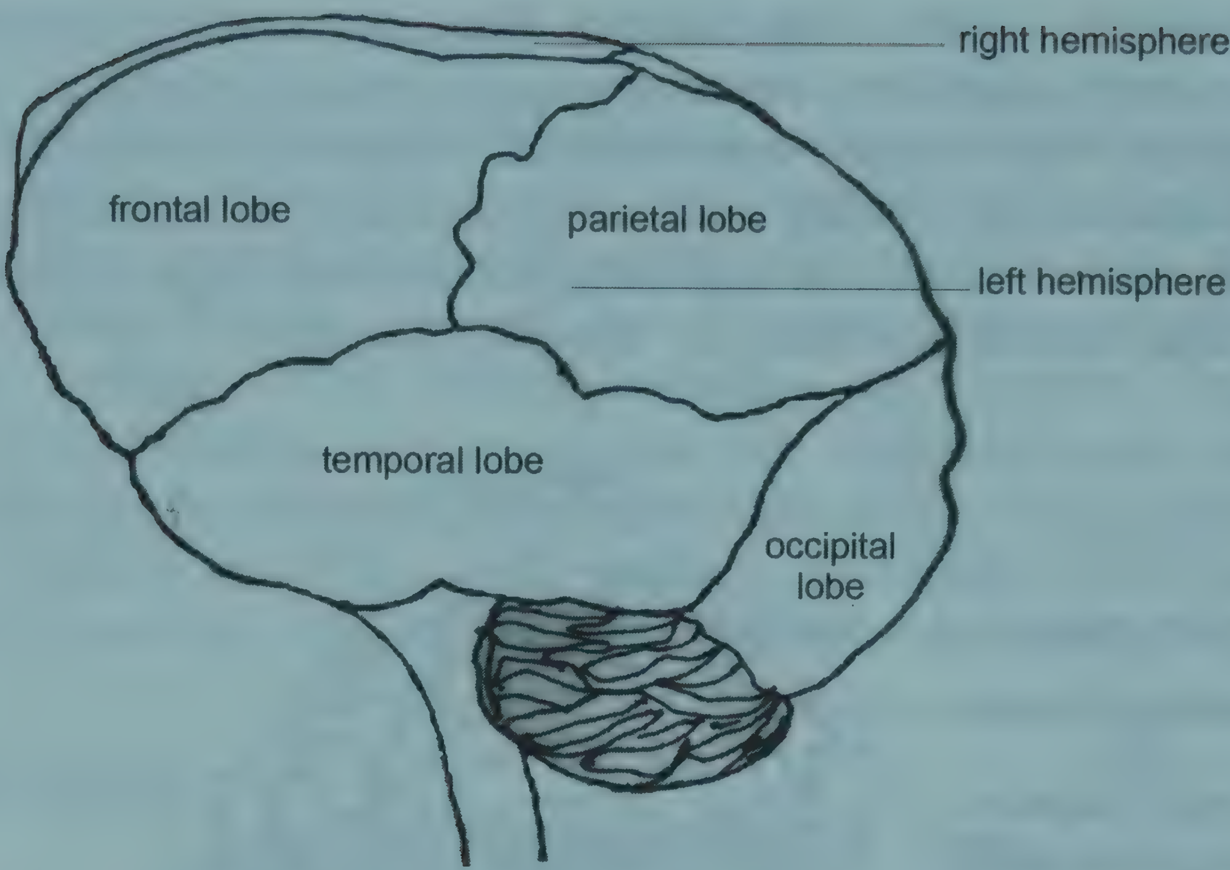
ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್ (neocortex) ಎಂಬ ಹೊರಪದರವು ಮಿದುಳಿನ ಒಂದು ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ಭಾಗ. ಮೂರು ಮಿಲಿಮೀಟರ್ ದಪ್ಪವಿರುವ ಕಂದು ಬಣ್ಣದ ಸುಕ್ಕುಸುಕ್ಕಾದ ಇದು, ನೋಡಲು ಅಂತಹ ರೋಮಾಂಚಕಾರಿಯಾಗೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇದನ್ನೇ ನಾವು 'ಉನ್ನತ' ಮಿದುಳು ಎನ್ನುತ್ತೇವೆ. ಇದೇ ನಮ್ಮನ್ನು ಇತರ ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವೆನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿರುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ

ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ಹಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವುದು, ಸಂವಹಿಸುವುದು, ತೀರ್ಮಾನಿಸುವುದು, ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದು. ನಮ್ಮ ದೇಹಗಾತ್ರ ಅನುಪಾತವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಮಾನವಜೀವಿಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ದೊಡ್ಡ ಮಿದುಳಿದೆ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ಬಹುತೇಕ ಕಾರಣ ವಿಸ್ತೃತ ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್. ಈ ಚಿತ್ರವು ಮಿದುಳಿನ ಹೊರ ಮತ್ತು ಒಳ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.



ಮಿದುಳಿನ ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ರೋಗಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಮೇಲಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಭಾಗಗಳ ಹೆಸರಿನ ಸಹಿತ ಚಿತ್ರವನ್ನು ರಚಿಸುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೆ. ರೋಗಿಯಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಹಾನಿ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ (ಕೆಲವು ಬಾರಿ ವಿಚಿತ್ರವಾದ) ರೋಗಲಕ್ಷಣಗಳ ನಡುವೆ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಕಲತೆ ಅಥವಾ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯೆಗೆ, ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ಮಿದುಳಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಗವು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಹಿಂದೆ, ಹಾನಿಯಾಗಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗವನ್ನು ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿದ್ದುದು ರೋಗಿಯ ಶವಪರೀಕ್ಷೆಯಾದಾಗ ಮಾತ್ರ. ಆದರೆ ಈಗ, ಮಿದುಳಿನ ಸ್ಕ್ಯಾನಿಂಗ್ ತಂತ್ರವು ಹಾನಿಗೊಳಗಾಗಿರುವ ಜಾಗಗಳ ಆ ಕ್ಷಣದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸ್ಕ್ಯಾನಿಂಗ್ ತಂತ್ರದ ಸುಧಾರಣೆಯಾದಂತೆ, ಸಹಜ ಕಾರ್ಯಶೀಲ ಮಿದುಳನ್ನೇ 'ಇಣುಕಿ ನೋಡಲು' ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಒಂದು ಶತಮಾನಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ರೀತಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದಾಗಿ, ಮಿದುಳಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯವಿತರಣಾ ರೀತಿಯನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾವು ನೋಡಿದ್ದನ್ನು ಮಿದುಳಿನ ಹಿಂಬದಿಯ ಕೆಳಭಾಗದಲ್ಲಿ



ಸಂಸ್ಕರಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವು ಅಪವಾದಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಎಡಕಿವಿಯ ಹಿಂದೆ ಹಾಗು ಅದರ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಇರುವ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗವು ಸಂಸ್ಕರಿಸುತ್ತದೆ. ದೈಹಿಕ ಸಂವೇದನೆಗಳನ್ನು ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲ್ಭಾಗದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಕಿರುಪಟ್ಟಿಯು ಸಂಸ್ಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಮುಂಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ಹರಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳು ಸ್ನಾಯುಗಳಿಗೆ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ (Hippocampus) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ, ನಮ್ಮ ಮಿದುಳಿನ ಹೃದಯಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ರಚನೆಯ ಸಹಾಯದಿಂದ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಹೊಸ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸಿ, ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

ಮಿದುಳಿನ ಈ 'ಭಾಗಗಳನ್ನು' ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉಪವಿಭಾಗಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾಗವು, ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವ ಭಾಗದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದೆ. ಅರ್ಥಗಳನ್ನು (ಶಬ್ದಾರ್ಥ ಜ್ಞಾನ) ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು (ವಾಕ್ಯರಚನಾ ಜ್ಞಾನ) ಸಂಸ್ಕರಿಸುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಭಾಗಗಳಿವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಒಂದು ಭಾಗ ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ರೋಗಿಗಳ ಮಾತುಗಳು ವೇಗವಾಗಿಯೂ, ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧವಾಗಿದ್ದರೂ ಅರ್ಥಹೀನ ಮತ್ತು ಅಸಂಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೋಡಿ ತಿಳಿದಿದ್ದೇವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಮಿದುಳಿನ ಬೇರೊಂದು ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಹಾನಿಯಾದ ರೋಗಿಗಳ ಮಾತುಗಳು ವ್ಯಾಕರಣದೋಷದವಾಗಿದ್ದು, ನಿರರ್ಗಳವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ವಿಭಾಗಗಳಿವೆ. ಕೆಲವು ರೋಗಿಗಳಿಗೆ ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಜೀವಿಗಳ ಹೆಸರನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟ, ಆದರೆ ಪರಿಚಿತ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಲ್ಲ. ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಜೀವಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ನೆನಪಿದ್ದು ಉಳಿದೆಲ್ಲಾ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ! (ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಯಾವುದು ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು **ಬಾಕ್ಸ್ 1**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.)



ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್

ಈಗ 'ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್' ನೋಡಿ. ಮಿದುಳಿನ ಹೃದಯಭಾಗದಲ್ಲಿದ್ದು, 'ಹೊಸ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ' ಹೊಣೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಇದು, ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಮತ್ತು ವಿಸ್ಮಯಕಾರಿ ರಚನೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ, ಇದು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ನೆನಪಿನ ಸೃಷ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಇದರ ಇರುವಿಕೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಗಮನಕ್ಕೆ ಬಂದಿತ್ತು. ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಅದರ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಭಾಗಗಳು (ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಲ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆ) ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ರೋಗಿಗಳ ದೆಸೆಯಿಂದ, ಮಿದುಳಿನ ಈ ಭಾಗದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಇಂತಹ ರೋಗಿಗಳು ಕ್ಷಣಕ್ಷಣದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದೇ 'ಅಲ್ಪಕಾಲೀನ ನೆನಪಿನ' ಕೊರತೆ ('short-term memory' defecit) ಎಂದು ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೇ ಹೊಸ ಅನುಭವವನ್ನು ಇವರು ಶಾಶ್ವತ ನೆನಪುಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ಬಾರಿ ನೀವು ಅವರನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡಿದಾಗಲೂ ಅವರು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಹೊಸದಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಿರುವವರಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಕೇವಲ ಐದು ನಿಮಿಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಅವರನ್ನು ಭೇಟಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹೀಗೆಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ಅವರಿಗೆ, ಹಿಂದೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯದವರೆಗೆ, ಕಲಿತ ಮತ್ತು ಅನುಭವಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳ ಎಲ್ಲ ನೆನಪುಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಇವನ್ನು 'ಹಳೆಯ ನೆನಪುಗಳು' (remote memories) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸದನ್ನು ಕಲಿಯಲಾಗದ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದ ಇವರು ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ 'ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಂಡ'ವರಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ. ಮರೆವಿನ ರೋಗ (amnesia)ಕ್ಕೊಳಗಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ಬದುಕನ್ನಾದರೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಉಂಟು, ಆದರೆ ಈ ರೋಗಿಗಳು ಅವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯರು.

ಇಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಕರ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೊಂದನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ಹಾನಿಯಾದಾಗ ವ್ಯಕ್ತ ಕಲಿಕೆಯ (explicit learning) ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಅವ್ಯಕ್ತ ಕಲಿಕೆಯ (implicit learning) ಮೇಲಲ್ಲ. ಇಂತಹ ರೋಗಿಗಳು ಹೊಸ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಕಲಿಯಬಹುದು (ವ್ಯಕ್ತ ಕಲಿಕೆ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀವು ಅವರಿಗೆ ಸ್ಕೂಟರ್ ಚಾಲನೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಒಂದು ವಾರದವರೆಗೆ ಪ್ರತಿ ದಿನವೂ ಹೇಳಿಕೊಟ್ಟರೆ,

ಮೊದಲ ವಾರದೊಳಗೆ ಅವರು ಸ್ಕೂಟರ್ ಓಡಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅವರಿಗೆ ತಾವು ಕಲಿತ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ನೆನಪು ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ, ಒಂದು ವಾರದ ನಂತರ ತಾವು ಸ್ಕೂಟರ್ ಓಡಿಸುತ್ತಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ಹೊಸ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲಾರರು ಹಾಗೂ ಹೊಸ ಜನರನ್ನು ಭೇಟಿಮಾಡಿ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಯಲಾರರು (ವ್ಯಕ್ತ ಕಲಿಕೆ). ಅಂದರೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಮತ್ತು ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಲ್ಲ ನೆನಪುಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ಹೊಣೆ ಎಂದೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ನೆನಪುಗಳಲ್ಲಿ ಘಟನಾವಳಿಗಳು, ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳ ನಡುವಿನ ಹೊಸ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿರುತ್ತವೆ.

ಇಂತಹ ಹೊಸ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಒಂದು ಅನನ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದ್ದು ಕೇವಲ ಒಂದೇ ಬಾರಿ ಎದುರಾದ ವಿಷಯವನ್ನೂ ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮಿದುಳಿನ ಇತರ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಅನೇಕ ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ನಡೆದಾಗ ಮಾತ್ರ ಆ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಾಲದ ಬಳಿಕ, ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಲ್ಲಿನ ಈ ಹೊಸ ಸಂಪರ್ಕಗಳು 'ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್'ನಲ್ಲಿನ ಖಾಯಂ ಸ್ಥಳಗಳಿಗೆ 'ವರ್ಗಾವಣೆಗೊಂಡು', ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಿಂದ ಮಾಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ಮಾತ್ರ ಹಾನಿಯಾಗಿ, ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ಗೆ ತೊಂದರೆಯಿಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಹಳೆಯ ನೆನಪುಗಳು ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿದ್ದು, ಇತ್ತೀಚಿನ ನೆನಪುಗಳು ಮಾತ್ರ ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ.

ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನಿರಂತರ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಅವನ್ನು ನಾಶಪಡಿಸುವುದು– ಇದು ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಅನನ್ಯ ರೀತಿ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಮಿದುಳಿನ ಇತರ ಭಾಗಗಳಿಗಿಂತ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆಯೇನೋ ಎಂಬ ಭಾವ ಮೂಡುತ್ತದೆ. ದೇಹದ ಇತರ ಜೀವಕೋಶಗಳಂತೆ, ನರಕೋಶಗಳು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೇ ಮತ್ತೆ ಹುಟ್ಟುವುದೂ ಇಲ್ಲ, ಬದಲಿಯಾಗಿ ಬರುವುದೂ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ! ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಅನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಇದು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸತ್ಯ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಮಿದುಳಿನ ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನರಕೋಶಗಳು ಪ್ರೌಢವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೂ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತವೆ (**ವಯಸ್ಕ ನರಜನನ**). ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಗೆ ಇದು ಆವಶ್ಯಕವಿರಬಹುದು. ಹೊಸ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೊಸ ನರಕೋಶಗಳು ಉದಯಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರಾಯಶಃ, ಕಾಲಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಅವು ನಶಿಸಿ, ನೆನಪು ಮಿದುಳಿನ ಬೇರೆಲ್ಲಿನದೋ ಖಾಯಂ ನರಜಾಲಕ್ಕೆ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಕುತೂಹಲಕರ ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸ್ವಾರಸ್ಯಗಳಿವೆ. ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಲ್ಲಿ ನರಜನನಕ್ರಿಯೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗಲು ಕಾರಣಗಳು ಏನಿರಬಹುದೆಂದು ನಿಮಗನಿಸುತ್ತದೆ? ಸಹಜವಾಗಿ ವಯಸ್ಸಾಗುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ, **ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಒತ್ತಡ** (chronic stress) ಮತ್ತು ಶರೀರದಲ್ಲಿ **'ಗ್ಲೂಕೋಕಾರ್ಟಿಕಾಯಿಡ್‌ಗಳ'** (glucocorticoids) (ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಉತ್ಪಾದನೆಗೊಳ್ಳುವ ರಾಸಾಯನಿಕ) ಉತ್ಪತ್ತಿ ಇಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ಖಳನಾಯಕ. ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಒತ್ತಡವು ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ನೆನಪಿನ ಶಕ್ತಿ ಕ್ಷೀಣಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ. ಇದು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಹೊಸ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದ್ದು, ಬಹುಶಃ ನಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಗೊತ್ತಿರುವ

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಬಾಸ್ ಯಾರು?

ಸೂಕ್ಷ್ಮದರ್ಶಕದ ಮೂಲಕ ಮಿದುಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ, ಸಂಕೀರ್ಣತೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಜಗತ್ತೇ ಅಲ್ಲಿ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಿದುಳೆನ್ನುವುದು ಸುಮಾರು 100 ಬಿಲಿಯನ್ ನರಕೋಶಗಳ ಒಂದು ಮೊತ್ತವಾಗಿದ್ದು ಈ ನರಕೋಶಗಳು ವಿದ್ಯುತ್ ರಾಸಾಯನಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ನ್ಯೂರೋಟ್ರಾನ್ಸ್‌ಮೀಟರ್‌ಗಳೆಂಬ ರಾಸಾಯನಿಕಗಳು ನರಕೋಶಗಳ ಉದ್ದಗಲಕ್ಕೂ ಹಾಯುವ ವಿದ್ಯುತ್ ಆವೇಗಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ. ಇವು ನರಕೋಶಗಳಿಂದ ನರಕೋಶಗಳಿಗೆ, ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಸರ್ಗ (synapses) ಎನ್ನುವ ಅತೀ ಸಣ್ಣ ಕಿಂಡಿಯ ಮೂಲಕ ಹಾದು ಹೋಗುತ್ತವೆ (ನ್ಯೂರೋಟ್ರಾನ್ಸ್‌ಮೀಟರ್‌ಗಳ ಸಹಾಯದೊಂದಿಗೆ). ಹೊರಗಿನಿಂದ ಬಂದ ಸಂದೇಶಗಳು ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಮಿದುಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಿದುಳಿನಿಂದ ಹೊರಟ ಮಾಹಿತಿಗಳು ವಿವಿಧ ಅಂಗಗಳು ಹಾಗೂ ಕೈಕಾಲುಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದರಿಂದ ನಾವು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನರಕೋಶವನ್ನು ಸಾವಿರಾರು ಇತರ ನರಕೋಶಗಳಿಗೆ ಜೋಡಿಸಬಹುದಾದುದರಿಂದ ಮಿದುಳಿನ ಒಳಗಡೆ ಅತ್ತಿತ್ತ ಒಂದನ್ನೊಂದು ಹಾಯ್ದು ಸಾಗುವ ಸಂದೇಶಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ.

ಹೀಗೆ ಮಿದುಳಿನ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತಾ ಸಾಗಿದಂತೆ, ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಪದೇಪದೇ ಮೇಲೇಳುತ್ತದೆ: ಅಲ್ಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಕರು ಯಾರು? ಅಥವಾ ನಿಯಂತ್ರಣ ಕೊಠಡಿ ಎಲ್ಲಿದೆ? ಮಿದುಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ 'ಸಿಇಒ' (ಯಜಮಾನ) ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯೆಂದರೆ ಸದಾ ಬದಲಾಗುವ ನರಕೋಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಪರ್ಕದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳೇ ಹೊರತು ಬೇರೇನಲ್ಲ. 'ಉಳಿದವುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಚತುರ' ಎನ್ನುವ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನರಕೋಶ ಅಥವಾ ನರಕೋಶಗಳ ಗುಂಪು ಇಲ್ಲ.



> ಬಾಸ್ ಎಲ್ಲೂ ಇಲ್ಲ ಅಥವಾ ಎಲ್ಲೆಡೆಯೂ ಇದ್ದಾರೆ. ಸಮಾಂತರ ವಿತರಿತ ಸಂಸ್ಕರಣೆ (Parellel Distributed Processing) ಎಂಬ ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಿದುಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲಿಗೆ ನೆನಪುಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನವು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನ ಉದ್ದಗಲಕ್ಕೂ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹಂಚಿಹೋಗಿವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿನ ಸಂಸ್ಕರಣೆಗಳು ಸರಣೀಕೃತವಾಗಿ ನಡೆಯದೆ, ಸಮಾಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಯೋಚನಾ ಸರಣಿಯನ್ನು ಜಾಗೃತಗೊಳಿಸಲು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕವಿರುವ ಸಾವಿರಾರು ನರಕೋಶಗಳು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಮಿದುಳಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಚಲನಶೀಲವಾಗುತ್ತವೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಒಂದಾದ ನಂತರ ಇನ್ನೊಂದು ನಡೆಯಬೇಕಾಗಿದ್ದರೆ, ಒಂದೊಂದು 'ಕ್ಷಿಪ್ರ ಆಲೋಚನೆ'ಯೂ ವಿಳಂಬವಾಗುತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯವು ಒಂದು ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ತಲುಪಿ, ನಿರ್ಧರಿಸಿ, ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನರಕೋಶಗಳು ಚಲನಶೀಲವಾಗುವುದು ಒಂದು ನಿಧಾನಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಪ್ರತಿ ಸೆಕೆಂಡಿಗೆ 1ರಿಂದ 100 ಮೀಟರ್ ವೇಗ!). ಕ್ಷಣಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ನಮ್ಮ ಚಿಂತನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಮಿದುಳಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸರಣಿ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ವಿಷಯವನ್ನೇ ಹೇಳುತ್ತಿದೆ. ಒತ್ತಡವು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅನುಭವದಿಂದ ರುಜುವಾತಾಗಿದೆ! ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದರೆ, ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣವು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಒತ್ತಡದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕು.

ಮಿದುಳಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗಳು **ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ** ಎಂಬ, ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊಸದೆನ್ನಬಹುದಾದ ಆಲೋಚನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಉಳಿದ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ನೋಡೋಣ.

ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳ ವಿಕಸನ

ಮಾನವ ಮಿದುಳು ತುಂಬಾ ಹಳೆಯದು. ಒಂದು ಜೀವಜಾತಿಯಾಗಿ ಮಾನವ ವರ್ಗ ಕೇವಲ ಮೂರು ಮಿಲಿಯನ್ ವರ್ಷಗಳಷ್ಟು ಮಾತ್ರ ಹಳೆಯದು. ಈ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಶೇ. 99.9 ಸಮಯವನ್ನು ಈ ವರ್ಗವು ಬೇಟೆಯಾಡುತ್ತಾ, ಆಹಾರ ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸವಾಲು ಮತ್ತು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿ ಬದುಕುಳಿದಿದೆ. ಕಳೆದ 10,000 ವರ್ಷಗಳ ಕೃಷಿಯು ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮಾನವ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿದೆ. ಕಳೆದ 200 ವರ್ಷಗಳ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣವು ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಯುಗದೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತುಂಗ ಮುಟ್ಟಿ, ಮಾನವ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿವೆ. ನಮ್ಮ ಪೂರ್ವಜರಿದ್ದ ವಾತಾವರಣಕ್ಕೂ ಈಗಿನದಕ್ಕೂ ಹೋಲಿಕೆಯೇ ಇಲ್ಲದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಈ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟಾಗಿದೆ.

ಆದರೆ, ಮಾನವ ಮಿದುಳು ಮತ್ತು ದೇಹ ಈ ದೀರ್ಘ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಮಟ್ಟಿಗೆ ತೀರಾ ಮಂದಗತಿಯ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿವೆ. ವಾನರಬಂಧುಗಳಿಂದ ನಮ್ಮನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರಲು ನೈಸರ್ಗಿಕ ಆಯ್ಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅನೇಕ ತಲೆಮಾರುಗಳೇ ಬೇಕಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎದ್ದುನಿಲ್ಲುವುದು, ಉಪಕರಣಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ. ಕಳೆದ ಕೆಲವು ಶತಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ನಾವೇ ಸ್ವತಃ ಸೃಷ್ಟಿಸಿರುವ ಪರಿಸರದ ತ್ವರಿತಗತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ, ಮಿದುಳು ಮತ್ತು ದೇಹದ ವಿಕಸನಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವಷ್ಟು ತಲೆಮಾರುಗಳ ಕಾಲಾವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿಲ್ಲ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಜಾನ್ ಟೂಬಿ ಹಾಗೂ ಲೇಡಾ ಕಾಸ್ಮೈಡ್ಸ್ ಅವರು 'ನಮ್ಮ ಆಧುನಿಕ ಬುರುಡೆಗಳು ಶಿಲಾಯುಗದ ಮಿದುಳುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ!

ವಿದ್ಯುತ್ ಇಲ್ಲದ, ಶುದ್ಧೀಕರಿಸಿದ ಸಕ್ಕರೆಯಿಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳೇ ಇಲ್ಲದ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ **'ಹಳೆಯ'** ಮಿದುಳು ಹೆಚ್ಚು ಒಗ್ಗಿಕೊಂಡಿತು! ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಸಿಹಿತಿನಿಸಿನತ್ತಲಿನ ಒಲವು ಅಂದು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಇಂದು ಆ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯಿದೆ. ಅಂದಿನ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಎದುರಿಸಲು ಬೇಕಿದ್ದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ **ಮಾಡ್ಯೂಲು**ಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಿದುಳು ವಿಕಸನಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು ಎಂದು ಟೂಬಿ ಮತ್ತು ಕಾಸ್ಮೈಡ್ಸ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಯಾವುದು ತಿನ್ನಲು ಯೋಗ್ಯವಾದುದು ಎಂದು ಒಂದು ಮಾಡ್ಯೂಲು ಹೇಳಿದರೆ, ಯಾರು ನಮಗೆ ಉತ್ತಮ ಸಂಗಾತಿ ಎಂದು ಇನ್ನೊಂದು ಹೇಳುತ್ತಿತ್ತು. ಮುಖಭಾವದ ಮೂಲಕ ಭಾವನೆಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಒಂದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ವ್ಯಾಕರಣ ಕಲಿಯಲು, ಮತ್ತೊಂದು ಮುಖಚರ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು, ಮಗದೊಂದು ದೈಶಿಕ ನಕ್ಷೆಗಳನ್ನು (spatial maps) ಗುರುತಿಸಲು, ಇತ್ಯಾದಿ ಇತ್ಯಾದಿ. ನೆನಪು, ತಾರ್ಕಿಕತೆ, ನಿರ್ಧಾರ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೂ, ನಮ್ಮ ಪೂರ್ವಜರು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವಂತಿದ್ದವು.

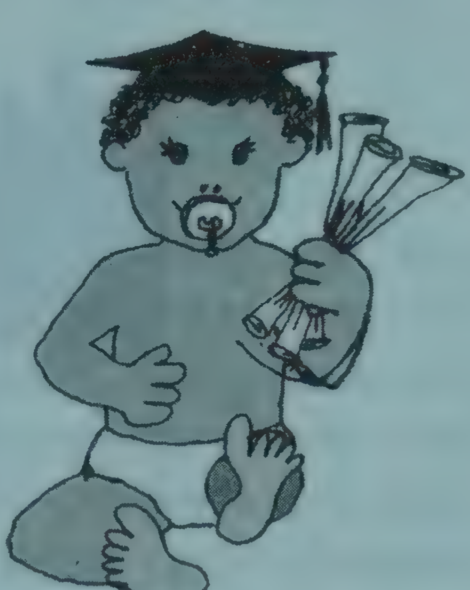


ಈಗಿನ ಪರಿಸರವು ನಮಗೆ ಭಿನ್ನವಾದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಅಂದಿನ ಆ ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳನ್ನೇ ಇಂದಿಗೂ ತಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೊತ್ತು ತಿರುಗುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇಂದಿಗೂ ಕೂಡ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ತಾರ್ಕಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಶಿಲಾಯುಗದ ನಮ್ಮ ಪೂರ್ವಜರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ. ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ನೆನಪಿನ ಶಕ್ತಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಮುಖಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಮ್ಮ ಶಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ. ಲಿಖಿತ ಭಾಷೆಯ ಮತ್ತು ಪದಗಳ ಕಾಗುಣಿತಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಆಡುಭಾಷೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್ ಮತ್ತು ಕ್ವಾಂಟಮ್ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರಗಳಂತಹ ವರ್ತಮಾನದ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವ ಒಂದೊಂದು ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳನ್ನು ಇಂದಿಗೂ ನಾವು ನಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ಒಯ್ಯುತ್ತಿಲ್ಲ. ನೀವು ಊಹಿಸುವ ಹಾಗೆ ನಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತಿದೆ.

ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆ

ಮಾಡ್ಯೂಲ್ಯಾರಿಟಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುವ ಮತ್ತೋರ್ವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಡೇವಿಡ್ ಗಿಯರಿ, ಅದರ ಕುರಿತು ತುಂಬಾ ಕುತೂಹಲಕರ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಾವೀಗಾಗಲೇ ಹೇಳಿರುವ ಹಾಗೆ, ಯಾವುದೇ ಜೀವಿಯು ತನ್ನದೇ ಆದ ಅನನ್ಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಪೂರ್ವಜರು ಎದುರಿಸಿದ ಇಂತಹ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮೂರು ವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ನೋಡಲು ಅವಕಾಶವಿದೆ: ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ, ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ. ಮನುಷ್ಯರು ಯಶಸ್ವಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಹೀಗೆ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ:

- ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳ ಮೂರು ಆಯಾಮದ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಂಡು ಸಾಗುವುದು, ಸಾಗುವ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಚಲನೆಗಳನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಬಳಸುವುದು (ಸಲಕರಣೆಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಇದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ)
- ಸಸ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಣಿಸಂಕುಲಗಳನ್ನು ಖಾದ್ಯ/ಖಾದ್ಯವಲ್ಲದ/ಔಷಧೀಯವಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತ, ಮತ್ತು ಮಿಕ/ಭಕ್ಷಕ (prey/predator)ಗಳಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿ ನೋಡುವುದು
- ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸಂಚರಿಸುವುದು (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಂಘಜೀವಿಯಾದುದರಿಂದ): ಮುಖಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಮುಖಭಾವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸಂಬಂಧಿಕರನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಗುಂಪಿನವರು ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನ ಹೊರಗಿನವರು ಎಂದು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ವಿಭಾಗಿಸುವುದು, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಮತ್ತು ಇತರರ ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಅರಿಯುವುದು


ಮೂರು ಪಿಎಚ್‌ಡಿಗಳು!

ಮನುಷ್ಯನ ಈ ಮೂರು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಜಾನಪದ ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ, ಜಾನಪದ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜಾನಪದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. (ಜಾನಪದ ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಅದರಾಚೆಗೆ ನಾವು ಕಲಿಯುವ ಔಪಚಾರಿಕ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ). ಮಗು ಈ ಮೂರು ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ದೊಡ್ಡವರ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನವಿಲ್ಲದೆಯೂ, ಸಹಜವಾಗಿ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಕೌಶಲದ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿರುವ ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲು ಗಿಯರಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳಿಗೆ ಮಿದುಳಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರದೇಶಗಳನ್ನು ಸಹ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾರಿಯಟಲ್ ಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನ (parietal cortex) ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಭೌತಿಕ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶದ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಿಂಭಾಗದ ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನ (posterior neocortex) ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಜೀವಂತ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ, ನಿರ್ಜೀವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನಲ್ಲ. ಮುಖಭಾವ ಅರಿಯಲು ಫ್ಯೂಸಿಫಾರ್ಮ್ ಗೈರಸ್ (fusiform gyrus) ಮತ್ತು ಅತಿಮುಂಭಾಗದ ಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ಗಳು (prefrontal cortex) ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ.

ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವಿರದ ಆದಿವಾಸಿಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ತಮ್ಮ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಾಣಿ ಮತ್ತು ಮರಗಿಡಗಳ ಕುರಿತು ಗಹನ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಆದಿವಾಸಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಹೆಸರಾಗಿದೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿದ್ದು, ಸಹಬಾಳ್ವೆ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಕಾರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಕೌಶಲ ಉನ್ನತವಾಗಿದೆ. ಬಂಧುತ್ವ, ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಅಂತಸ್ತು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ನಿಯಮಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿವೆ. ಗೃಹಬಳಕೆಯ ಪರಿಕರಗಳು ಮತ್ತು ಆಯುಧಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಅವರಿಗೆ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಕೌಶಲವಿದೆ. ಆದಿವಾಸಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಮುನ್ನವೇ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ, ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ, ಹಾಗೂ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಉತ್ತಮ ಜಾನಪದೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಮೂಲಕ ದೃಢಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ನಾವು ಈ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ, ಅದರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇರುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ![3]

ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಆಂತರಿಕ (innate) ಕೌಶಲಗಳು ಎಂದು ನಾವು ಕರೆಯಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ 'ಆಂತರಿಕ'ವೆಂದರೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದಲ್ಲ; ಅದು ಅಸಾಧ್ಯ ಕೂಡ. ಬದಲಿಗೆ, ಕೆಲವೊಂದು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು, ಕೆಲವೊಂದು ಸಂಪರ್ಕಗಳು ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಮೊದಲೇ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (wired) ಎನ್ನುವುದು ಇದರರ್ಥ.

ಭಾಷೆಯು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ: ಮಕ್ಕಳು ಭೂಮಿಯ ಮೇಲಿನ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು **ಕಲಿಯುವ ಸಿದ್ಧತೆ**ಯೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದು ಆಂತರಿಕ. ಅದರರ್ಥ ಹುಟ್ಟುತ್ತಲೇ ಅವರು ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದಲ್ಲ.

---

3 ಅಧ್ಯಾಯ 2ರಲ್ಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಕುರಿತು ಒಂದು ವಿವರಣೆಯಿದೆ.

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, 'ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ' ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವುದೇನಾದರೂ ಇದೆಯೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮೂಡಬಹುದು. ಮನುಷ್ಯರಾದ ನಾವು ಕಲಿಯಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತಹ ಒಂದು 'ಸಿದ್ಧವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿರದಿದ್ದರೆ' ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಅನೇಕ ಆಂತರಿಕ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕುರಿತು ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಈಗ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮಗೆ ತಕ್ಷಣ .ಹೊಳೆಯುವ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಇದ್ದರೂ ಇರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು. ಆದರೂ, ಹಲವು ಮಕ್ಕಳು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೇಗೋ ನಿಭಾಯಿಸಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ವಿಷಯಗಳ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿತ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನೂ 'ಸಂಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ' (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು, ಕಲನಶಾಸ್ತ್ರ (calculus), ಕೆಪ್ಲರ್‌ನ ನಿಯಮಗಳು, ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಗೀತ). ಇದೆಲ್ಲ ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? ನಾವು ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೆ ಏನೆಲ್ಲಾ ಮಾಡುವಂತೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೋಡಿ. ಅದನ್ನು ಮಗುವೊಂದರ ಕಲಿಕೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ವಿಸ್ತಾರ ಮತ್ತು ನವ್ಯತೆಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಆಗ ತರಬೇತಿಗೊಳಗಾದ ಪ್ರಾಣಿಯೊಂದರ ಅದ್ಭುತ ವರ್ತನೆ ಕೂಡ ಮಗುವಿನ ಮುಂದೆ ಸಪ್ಪೆಯೆನಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಮಾನವನ ಮಿದುಳಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಏನೋ ಭಿನ್ನವಾದುದಿದೆ: ಮಾನವನ ಮಿದುಳು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿಶೇಷ ಪರಿಣತಿ ಹೊಂದಿದೆ.

ಬೋಧನೆ – ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಮಾನವ ಕೌಶಲ

ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಮಿದುಳಿನ ಗುಣವನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ 'ಸೆರೆಬ್ರಲ್ ಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್'ನ ಗುಣವನ್ನು, **ನರಗಳ ಸುನಮ್ಯತೆ** (neural plasticity) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಮಾನವನ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು 'ಹೆಚ್ಚುವರಿ' ಜಾಲಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದ ಹೊಸಹೊಸ ಜೋಡಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಪರ್ಕ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಲಾಯುಗದ ಮಾನವವನಿಗೆ ಉಪಕರಣಗಳ ಮತ್ತು ಸಂವಹನಗಳ ವಿನೂತನ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಈ ನರಗಳ ಸುನಮ್ಯತೆಯು ಒಂದು ವರದಾನವಾಗಿತ್ತು. ಇಂದು, ಇದೇ ನರಗಳ ಸುನಮ್ಯತೆ ಪಿಟೀಲು ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಸಂಕೀರ್ಣ ಗಣಿತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು (ಉದಾ: ಘಾತಫಲನಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು) ಬಿಡಿಸುವವರೆಗೆ ಏನನ್ನು ಬೇಕಾದರೂ ಕಲಿಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಮಾನವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೀಳಿಗೆಯಿಂದ ಪೀಳಿಗೆಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಬಹುದೆಂಬ ಅಂಶವು ನಮ್ಮನ್ನು ಹತ್ತಿರದ ಸಂಬಂಧಿಗಳಾದ ಚಿಂಪಾಂಜಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿಸಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪೀಳಿಗೆಯೂ ತನ್ನ ಹಿಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆ ಶೋಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮರುಶೋಧಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮಾನವಜೀವಿಯು ವ್ಯಕ್ತ ಬೋಧನೆಯ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನರಗಳ ಸುನಮ್ಯತೆ, ಸಂವಹಿಸುವ ಹಾಗೂ ಕಲಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸಂಯೋಗವು ನಮ್ಮನ್ನು ಇತರ ಜೀವಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿಸಿದೆ.

ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ (biologically primany) ಹಾಗೂ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ (biologically secondary) ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಿಯರಿ ಹೇಳುವಂತೆ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಮತ್ತೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಇವನ್ನೇ ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಆಂತರಿಕ ಹಾಗೂ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ನಾವು ಕರೆದಿರುವುದು. ಪರಿಸರದೊಂದಿಗಿನ ವಿನೋದಮಯ ಒಡನಾಟ ಹಾಗೂ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಈ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು (ಭಾಷೆ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಉದಾಹರಣೆ) ಗರಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವಿದೆ. ಮಿದುಳಿನ ಸಂರಚನೆಯು ಇಂತಹ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗಬಲ್ಲುದು. ಆದರೆ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕವಾದ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವು (ಬಲವಂತದ) ಡ್ರಿಲ್–ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ, ಪಿಟೀಲು ನುಡಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅಥವಾ ಘಾತಫಲನಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು, ನಮಗೆ ಆ ಕುರಿತು ತರಬೇತುಗೊಳಿಸಿರಬೇಕು ಅಥವಾ ಬೋಧಿಸಿರಬೇಕು. ಈ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕ ಅಭ್ಯಾಸ ನಮಗೆ ಅವಶ್ಯ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕೌಶಲಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಬೋಧನೆಗೆಂದು ನಾವು ಆವಿಷ್ಕರಿಸಿರುವ ತಾಣವೇ ಶಾಲೆ. ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ನಾವು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅದರರ್ಥ ನಾವು ಪ್ರಸ್ತುತ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಮಿದುಳು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ನಮ್ಮ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು. ಇದರಿಂದ ಈ ಮೊದಲು ಹೇಳಲಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯುಂಟಾಗದಂತೆ ಎಚ್ಚರವಹಿಸಬಹುದು. ಆಗ ಕಲಿಕೆಯು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ವಿನೋದಮಯ ವಿಷಯವಾಗಬಹುದು. ಮಿದುಳಿನ ಅದ್ಭುತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು, ನೂರು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಊಹಿಸಿರಬಹುದಾದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನೂ ಮೀರಿ ನಮ್ಮ ಮಿದುಳಿನ ಬಳಕೆಯನ್ನು ನಾವು ವಿಸ್ತರಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆ ಬಗ್ಗೆ ನಾವೇ ಬೆನ್ನು ತಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲಿಗೆ ಯಾತನಾಮಯ ಮತ್ತು ಮೂಲತಃ ವೈಫಲ್ಯದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾತನೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ ಏನಾದರೂ ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೇ? ಇದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ಪರಿಶೋಧಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 2

ಕಲಿಕೆ



ವ್ಯಾಪಕಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದ, ಮಾನವನ ಮಿದುಳಿನ ಕೆಲವು ಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ವಿಕಸನವನ್ನು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡಿದೆವು. ಈಗ ಎರಡನೇ ಅಧ್ಯಾಯದ ವಿಷಯವು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ 'ಕಲಿಕೆ'ಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಮುನ್ನ, ಅವರು ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಅದನ್ನೇ ಮೊದಲು ಚರ್ಚಿಸೋಣ.

ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ **ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ** (ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ, ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ, ಭಾಷೆ, ಇತ್ಯಾದಿ), ಹಲವಾರು ಕೌಶಲಗಳ **ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ** (procedural knowledge) ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ **ತಾರ್ಕಿಕ ಕೌಶಲಗಳು** (higher order reasoning skills) ಎಂಬ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿದ್ದು, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಇವುಗಳೇ ನಮ್ಮ ಗುರಿ. ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ (domain) ಮೂಲ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ

ಜ್ಞಾನವಾಗಿದೆ. ಇದು ಕಾರಣೀಕರ್ತ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಏನು ಸಾಧ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದೊಡ್ಡಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡುವಾಗ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಂಕಗಣಿತದಲ್ಲಿನ ಹತ್ತು ಆಧಾರದ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸ್ಥಾನ ಬೆಲೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ಕ್ರಿಯಾನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ವರ್ತನಾ ಕೌಶಲಗಳು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಂಕಲನ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಎರಡು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾನಬೆಲೆಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಒಂದರ ಕೆಳಗೊಂದರಂತೆ ಬರೆಯುವುದು, ಆ ಅಂಕೆಗಳನ್ನು ಕೂಡುವುದು ಮತ್ತು ಬಂದ ದಶಕವನ್ನು ಮುಂದಿನ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಕೂಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಇತರ ಕುತೂಹಲಕರ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಸಹ ಇವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ತಾರ್ಕಿಕ ಕೌಶಲವನ್ನು ಒಂದೆರಡು ವಾಕ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸವೇ. ಹಾಗಾಗಿ, ಇದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಕೌಶಲ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪದಗಳೇ ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ – ಮಾನವನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಆಳವಿಲ್ಲದ ಆಲೋಚನೆ, ಬುದ್ಧಿ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅತಾರ್ಕಿಕತೆ ಎಂಬ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ! ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಲೋಚನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದೇ ಎಂಬ ಕುರಿತು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರಬೇಕು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಿಳಿಯಪಡಿಸ ಬಯಸುವ ಬಹುತೇಕ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯು 'ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ್ದಾಗಿ'ರುತ್ತದೆ (non-innate). ಆರಂಭಿಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲವು 'ಆಂತರಿಕ' ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಮಿದುಳು ತುಂಬಾ ಸಮರ್ಥವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ್ದು ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಬಹುದು. ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸರಳವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಎಣಿಸುವಾಗ, ಅವರಿಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಕೇವಲ ಒಮ್ಮೆ ಮಾತ್ರ ಎಣಿಸಬೇಕೆಂದು **ಗೊತ್ತಿರುತ್ತದೆ** (ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ). ಅಲ್ಲದೆ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು ಒಂದರ ನಂತರ ಒಂದರಂತೆ **ಹೇಗೆ** ಮುಟ್ಟಿ ಎಣಿಸಬೇಕೆಂದೂ **ಗೊತ್ತಿರುತ್ತದೆ** (ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ). ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಆಂತರಿಕ ಅಥವಾ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಅರಿವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಮೊದಲು ಹೇಳಿದಂತೆ, ಮಿದುಳಿಗೆ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೂ ಸಾಕಷ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆಯೇ, ಪ್ರಗತಿಪರ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೇ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿದೆ ಎಂದೂ, ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಾಣಿಸಿದೆ ಎಂದೂ ಆರೋಪಿಸುತ್ತೇವೆ! ಹೀಗೆ ಆರೋಪಿಸುವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ.

ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಗಳೆರಡೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಧ್ಯವಿರುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸಬಹುದು? ಮಾನವನ ಮಿದುಳಿನ ವಿಕಸನವನ್ನು ಕುರಿತು ಆಳವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸ್ಟೀವನ್ ಪಿಂಕರ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, 'ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನಾಯಾಸವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಹಯೋಜಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಬೇಕು'.

ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಳಿದಷ್ಟು ಸುಲಭವಲ್ಲ. 'ಅನಾಯಾಸವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು' ಯಾವುವು? ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ 'ಸಹಯೋಜಿಸಬೇಕು'? ಅರ್ಹವೆಂದು ನನಗನಿಸಿದ ಕೆಲವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ್ದೇನೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ, ಅಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಾಧಾರಿತ ತಾರ್ಕಿಕ ಕೌಶಲಗಳು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪರಿಣಾಮವಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೂ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮವಿರಲೇಬೇಕು.

ರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ರಚನಾವಾದ (constructivism) ಎಂಬ ಪದವು ಹಲವು ದಶಕಗಳಿಂದ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇದು ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಎಲ್ಲೆಲ್ಲೂ ರಿಂಗಣಿಸುವ ಪದವಾಗಿದೆ! ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿಯು ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗುವ ರೀತಿಯನ್ನು ರಚನಾವಾದವೆಂದು ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದು. ಯಾವುದೊಂದೂ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಅನುಭವಿಸಿದ್ದಂತೆಯೇ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಪಂಚೇಂದ್ರಿಯಗಳಿಗೆ ಸಿಗುವ ಯಾವುದೇ ಅನುಭವದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇದು ನಿಜ. ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಒಂದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ನೋಡಿದ್ದಾಗ ಅಥವಾ ಕೇಳಿದ್ದಾಗ ಅವರು ನೋಡಿದ ಅಥವಾ ಕೇಳಿದ ನೆನಪುಗಳು ಬಹುತೇಕ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅನುಭವಿಸಿದ್ದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ನಾವು ಅರ್ಥೈಸುವುದರಿಂದ, ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ನೆನಪುಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಅರ್ಥಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ನಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ನಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವಾಗುವುದು. ಹೀಗೆ ಜ್ಞಾನವು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೊಸಹೊಸ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ **ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತಿರುವುದು** ಎಂದರೆ ಇದೇ.

ಜ್ಞಾನದ ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಇದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ **ಸಂಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ.** ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ, ವಿಶ್ವಕೋಶ ಅಥವಾ ನಿಘಂಟು ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಜ್ಞಾನವು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಹೀಗೆ ಮಾನವನ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ಇನ್ನಿತರ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೂ ನಮ್ಯವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುವಂತೆ ಗೋಚರಿಸುತ್ತದೆ (ಇದರ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು). ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು, ಇಂತಹ ಮಿದುಳಿನ ಸಂಯೋಜಿತ ಜ್ಞಾನದ

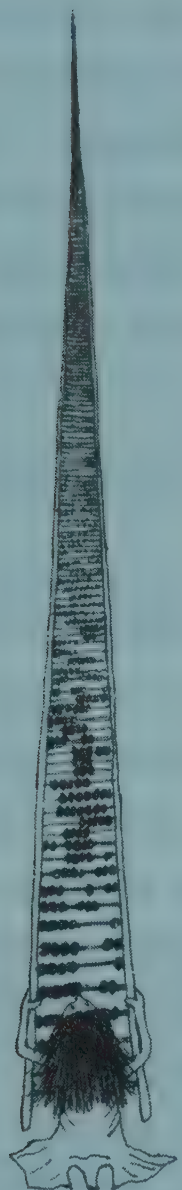
ರಚನೆಗಳನ್ನು 'ಸ್ಕೀಮಾಗಳು' (schemas) ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅನುಭವಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಸ್ಕೀಮಾಗಳಲ್ಲಿ 'ಸೂಕ್ತವಾಗಿ' ಅನುರೂಪಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬರಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಬದಲಾಗಲೂ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರಚನಾವಾದ ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜನೆಗಳ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಮನಸ್ಸು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯಾದರೆ, ನಾವು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಸಹಯೋಜಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆಯೇ? ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ನಾವು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಈ ಎರಡೂ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಸೋಲಿಸುತ್ತದೆ:

- ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ತುಣುಕುಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತೇವೆ.
- ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ತಾವು ಪಡೆದದ್ದನ್ನು ಯಥಾವತ್ ನಿರೂಪಿಸಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಭಾಗಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕಷ್ಟಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ (ಇದನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ). ಇದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಈಗಾಗಲೇ ಕಲಿತಿರುವ ವಿಷಯದ ನಂತರದ ನೆನಪಿಗೂ ತೊಂದರೆಯುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಅತಾರ್ಕಿಕ. ಹಾಗೇನಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಥಾವತ್ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರು ಪಾಠವನ್ನು ಉರು ಹೊಡೆದಿದ್ದಾರೆಂದೇ ಅರ್ಥ!

ಇದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಲು, ನಾವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನೋಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಏಕಾಏಕಿ ಬದಲಾವಣೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ವಾಸ್ತವದ ಪೂರ್ವಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮೊದಲಿಗೆ ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಈ 'ಪೂರ್ವ' ಎಂಬುದು (ಔಪಚಾರಿಕ) ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸೇರುವ ಮುನ್ನವೇ ಬೆಳೆದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ! ಯಾವುದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ತುಂಬಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಖಾಲಿ ಸ್ಲೇಟಂತೂ ಅಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ. ಒತ್ತಡ, ವಸ್ತು, ಭೂಮಿ ಹಾಗೂ ಸಂಖ್ಯೆಗಳೇ ಮೊದಲಾದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಮುಗ್ಧ ಅಥವಾ ಇಂದ್ರಿಯಜನ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಈ ಮುಗ್ಧ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಹಿರಿಯರ 'ಸರಿ' ಸಿದ್ಧಾಂತದೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆಯೂ ಆಗಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿದ್ದು, ಆ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಕೊನೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಇಂದ್ರಿಯಜನ್ಯ ಜ್ಞಾನವು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಅಥವಾ ಸ್ವೀಕೃತ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ನಿದರ್ಶನಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಪ್ರೌಢ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಲವನ್ನು ಒಂದು ವಸ್ತುವಿನ ಗುಣವೆಂದು ನೋಡುತ್ತಾರೆಯೆ ಹೊರತು ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಗುಣವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ.



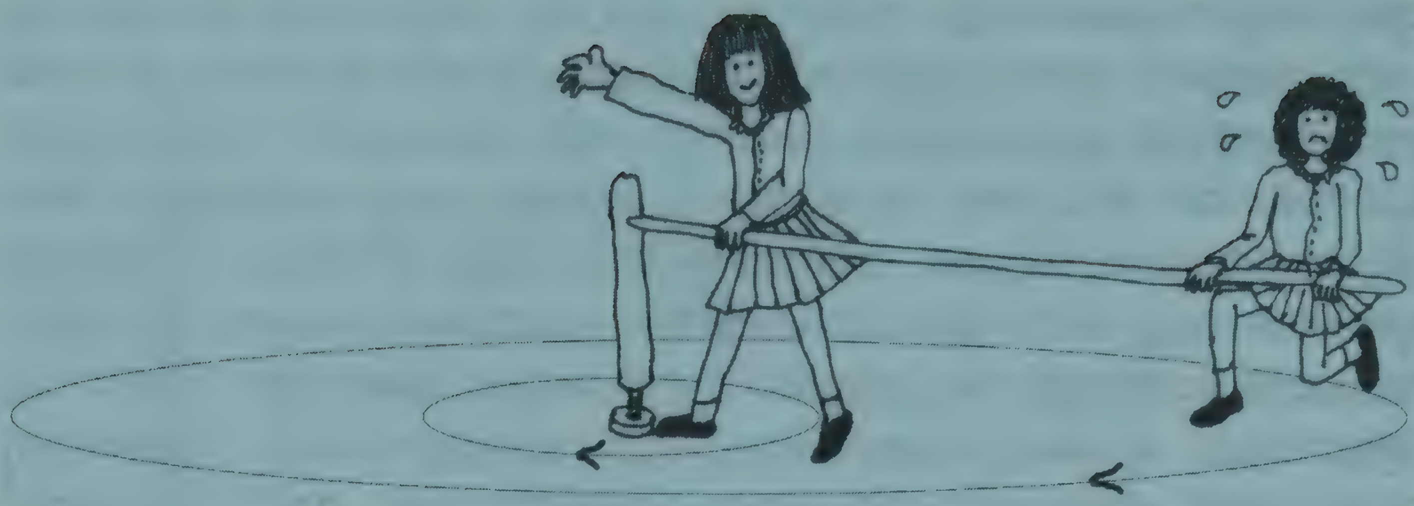
ಅದೇ ರೀತಿ ತೇಲುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಮುಳುಗುವಿಕೆಯನ್ನು ಭಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಮಾತ್ರ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ತಪ್ಪು ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ನಮ್ಮ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಅವು ತಪ್ಪೇ. ಆದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಸುಸಂಗತಗೊಂಡ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನೀಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಅವು ಯಾದೃಚ್ಛಿಕ (random) ತಪ್ಪುಗಳಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ವಿವರಿಸುವಾಗ ಅವರಲ್ಲಿನ ಆಂತರಿಕ ಸುಸಂಗತತೆಯತ್ತ ಬಲವಾದ ಸೆಳೆತ ನನಗೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಅಚ್ಚರಿ ಮೂಡಿಸಿದೆ.

ನಾವು ಆ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ತುಂಬಬೇಕಿದೆ. ಇಲ್ಲೇ ನಾವು ತಪ್ಪು ಮಾಡುವುದು. ನಾವು ತೀರಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಸರಿಯಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು 'ತುಂಬಬಹುದು' ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಮಿದುಳು ಹಾಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವಲ್ಲ. ಅದು ಒಂದು ಸ್ಕೀಮಾವನ್ನು ಸಾರಾಸಗಟಾಗಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸಿ, ಆ ಜಾಗಕ್ಕೆ ಹೊಸದೊಂದನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾರದು. ಬದಲಿಗೆ ಹಳೆಯ ಸ್ಕೀಮಾವು ಹೊಸದಕ್ಕೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾ, ಹಳೆಯದರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನೆನಪಿರಲಿ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಕಟ್ಟಬೇಕೇ ಹೊರತು ಸಾರಾಸಗಟಾಗಿ ಅದನ್ನು ಆಮದು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದು ಏಕಾಏಕಿ ನಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ನಿಧಾನವಾಗಿಯೂ, ಹಂತಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಿಸುವಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಬದಲಾದ ಸ್ಕೀಮಾದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ಸಮಗ್ರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವವರೆಗೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ದೋಷ, ತಪ್ಪುಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಅಸಂಗತತೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು **ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ** ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅತ್ಯಂತ ಭಗವಸೆಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕವೇ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾದದ್ದು. ಅಂತಹ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಆಗದಿದ್ದರೆ ಹಳೆಯ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಎಂದಿನಷ್ಟೇ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತವೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಕಾಲೇಜು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಗಣಿತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುವಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೆನಿಸುವ ತಪ್ಪು ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಏಕೆ ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವೆಂದರೆ, ಅವರು ಎಲ್ಲ ಸೂಕ್ತವಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಯಶಸ್ವಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಹಾದು ಬಂದಿರಬೇಕಿತ್ತಲ್ಲವೆ! ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು 'ಅಗ್ರ ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆ'ಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಹೇಗೆ ವಿಜ್ಞಾನ, ಗಣಿತ

ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನ್ಯೂನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ. ನಮಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುವಂತೆ, ಈ ನ್ಯೂನತೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಅವರು ಶಾಲಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ತೃಪ್ತಿಕರ 'ಸಾಧನೆ' ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ನೀಡಬಹುದಾದ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆಯೆಂದರೆ ಕೆಲವು ಸಲ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ದೈನಂದಿನ ನಮ್ಮ ಅನುಭವಕ್ಕಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದಿರಬಹುದು. ಇದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿದ್ದು, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧರಹಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯಗೊಂಡು, ಆ ಮೂಲಕ ಅವರು ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಹೋಂವರ್ಕ್‌ಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಅಸಲಿ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ದೊರೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ವಿವರಿಸಲಾರದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿಸಿ ಕಲಿಸುವುದು. ಆಗ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಸ್ಕೀಮಾಗಳನ್ನು ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಡು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ವಿವರಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಹೊಸ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಅವರು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾದಾಗ, ಅವರ ಸ್ಕೀಮಾಗಳಲ್ಲಿನ ಮಾರ್ಪಾಡು ಹಂತಹಂತದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೇ ಎರಡು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುಣಿಸಿದಾಗ ಬರುವ ಗುಣಲಬ್ಧವು, ಆ ಎರಡು ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗಿಂತ ದೊಡ್ಡಸಂಖ್ಯೆ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾವಿಸಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕೆಗಳಿದ್ದಷ್ಟೂ ಅದು ದೊಡ್ಡಸಂಖ್ಯೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಅವರು ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳನ್ನು ಗುಣಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ ($10 \times 1/2 = 5$), ಅವರ ಮೊದಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅವರಿಗೆ ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಎದುರಾದಾಗ ($1.234 < 1.24$) ಎರಡನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬದಲಾಗಬೇಕು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು, ನಾನು ಈ ಮೊದಲೇ ಹೇಳಿದಂತೆ ಒಮ್ಮೆಲೇ ನಡೆಯದೆ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಕನಿಷ್ಠವೆಂದರೂ, ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಮುಟ್ಟುವಂತಹ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿದಾಗ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಲಿಸುವ ವಸ್ತುವೊಂದರ ಪ್ರತಿಭಾಗವೂ ಒಂದೇ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸರಳ ರೇಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುವ ವಸ್ತುಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇದು ನಿಜ. ಆದರೆ ವೃತ್ತಾಕಾರದ ಪಥದಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುವ ಕಾರಿನ ಎಡ ಮತ್ತು ಬಲ ದ್ವಾರಗಳೆರಡೂ ಒಂದೇ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ! ಇಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸರಳ ಭೌತಿಕ ಪ್ರಯೋಗದ ಮೂಲಕ ತೋರಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ತಿರುಗುಗೂಟದ ಸ್ತಂಭಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ (ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ) ಜೋಡಿಸಿದ ಕೋಲನ್ನು ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯರು ಹಿಡಿದುಕೊಂಡು ಅದರ ಸುತ್ತ ನಡೆಯುವುದನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರೆ ಅದು ಕೇವಲ ಶಬ್ಧರೂಪದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತಿರುಗುಗೂಟದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ದೂರದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು, ಹತ್ತಿರದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಚಲಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ವೇಗವಾಗಿ ಚಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ.



ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ತನ್ನ ಸ್ಕೀಮಾಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ಮರುನಿರ್ಮಾಣ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಾಗ, ಅವಳು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಜರುಗುವ ನಡುವಿನ ಸ್ಕೀಮಾಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆಲೋಚಿಸಿರಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಸ್ಟೆಲ್ಲಾ ವೊಸ್ನಿಯಾದು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ನಡೆಯುವ ಬಗೆ ಹಾಗೂ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಜರುಗುವ 'ನಡುವಿನ ಸ್ಕೀಮಾ'ಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಿದೆ. ವೊಸ್ನಿಯಾದು ಅವರು ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನೈದು ವರ್ಷದ ಗ್ರೀಸ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಅತಿ ಚಿಕ್ಕ ಮತ್ತು ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿ, ಉತ್ತರವನ್ನು ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಕೇಳಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, ಭಿನ್ನರಾಶಿಯ ನಾಲ್ಕು ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ಕೀಮಾಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಪಡಿಸಿದವು.

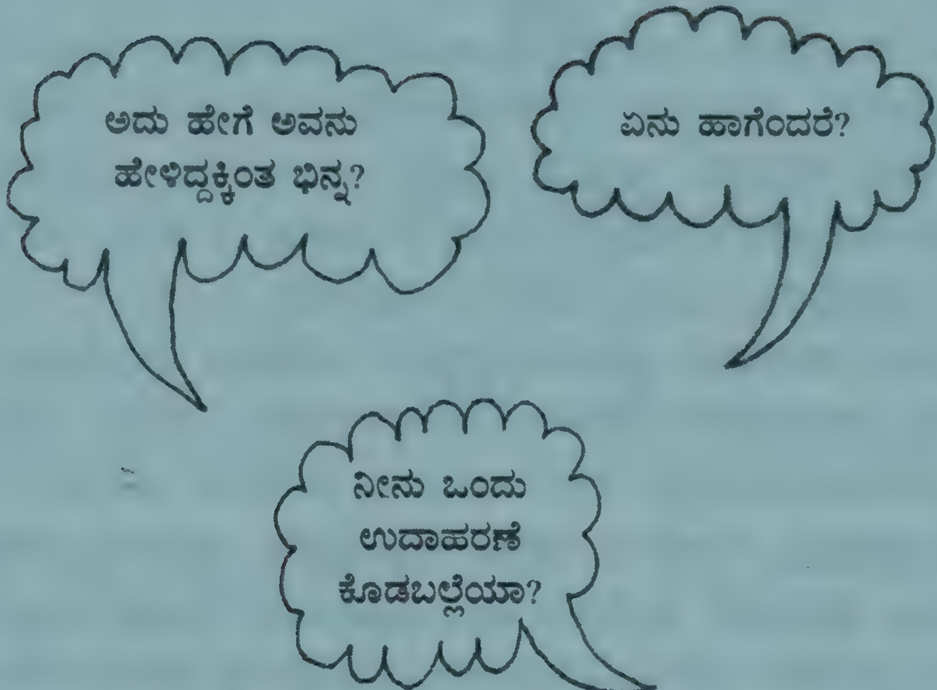
1. ಅಂಶದಲ್ಲಿ (ಅಥವಾ ಛೇದದಲ್ಲಿ) ಚಿಕ್ಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿದ್ದರೆ ಚಿಕ್ಕ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸ್ಕೀಮಾದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯ ಗಾತ್ರವು ಎರಡು ಸ್ವತಂತ್ರ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಂದ (ತಪ್ಪಾಗಿ) ಪ್ರತಿನಿಧಿತವಾಗಿತ್ತು.
2. ಛೇದದಲ್ಲಿ (ಅಥವಾ ಅಂಶದಲ್ಲಿ) ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿದ್ದರೆ ಚಿಕ್ಕ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳು ಪೂರ್ಣ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಭಾಗಶಃ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯು ಆಧಾರವಾಗಿರುವ 'ನಡುವಿನ ಸ್ಕೀಮಾ' ಇಲ್ಲಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ 'ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳಲ್ಲಿ, ಚಿಕ್ಕಸಂಖ್ಯೆ ಅದು ಹೇಗೋ ದೊಡ್ಡಸಂಖ್ಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ.
3. ಅಂಶದಲ್ಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಛೇದದಲ್ಲಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಷ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗುತ್ತಾ ಹೋದಾಗ ಅದು ದೊಡ್ಡ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನರಾಶಿ ಎಂಬುದು ಎರಡು ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಎಂಬುದಾಗಿ ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಇದೂ ಪೂರ್ಣ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಲ್ಲ (ಆ ಘಟಕವು ಅತ್ಯಂತ ದೊಡ್ಡ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯಲ್ಲ).
4. ಅಂಶವು ಛೇದಕ್ಕಿಂತ ದೊಡ್ಡದಾದಾಗ ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳು ದೊಡ್ಡವಾಗುವವು. ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕ ಅಥವಾ ತೀರಾ ದೊಡ್ಡ ಭಿನ್ನರಾಶಿಯೆಂಬುದು ಇರುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಈ ಗುಂಪಿನ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸರಿಯಾದ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದರು.

ವೊಸ್ನಿಯಾದು ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೋಡುವುದಾದರೆ ಅದು ಭಾಗಲಬ್ಧಗಳ ಸಾಂದ್ರತೆಯ (density of rational numbers) ಕುರಿತಾದದ್ದು. ನೀವು ಈ ಹಿಂದೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ತೀರಾ ಸರಳೀಕೃತ ಯೋಚನೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇರುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎಣಿಸುವಾಗ ಎರಡು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ (ಉದಾ: 1 ಮತ್ತು 2 ಅಥವಾ 2 ಮತ್ತು 3ರ ಮಧ್ಯ) ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಖ್ಯೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ, ಅವುಗಳನ್ನು 1, 2, 3 . . . . ಎಂದೇ ಎಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಅಪರಿಮಿತವಾಗಿವೆ. ಎಣಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಭಿನ್ನತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ತುಂಬಾ ಆವಶ್ಯಕವಿರುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು ಸಹಜಜ್ಞಾನದಿಂದ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಭಾಗಲಬ್ಧ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತವೆ. ಯಾವುದೇ ಎರಡು ಭಾಗಲಬ್ಧ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಲೆಕ್ಕವಿಲ್ಲದಷ್ಟು ಭಾಗಲಬ್ಧ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ವೊಸ್ನಿಯಾದು ಅವರು, ಹದಿನಾಲ್ಕರ ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗಲಬ್ಧ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು, 0.005 ಮತ್ತು 0.006ರ ನಡುವೆ, 3/8 ಮತ್ತು 5/8ರ ನಡುವೆ, ಹಾಗೂ 5/8 ಮತ್ತು 8.5ರ ನಡುವೆ ಎಷ್ಟು ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿವೆ, ಎಂಬಿತ್ಯಾದಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಅದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು (ನಾಲ್ಕನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸರಿಯಾಗಿತ್ತು).

1. 0.005 ಮತ್ತು 0.006 ರೀತಿಯ ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಲ್ಲ ಮತ್ತು 3/8 ಮತ್ತು 5/8 ನಡುವೆ 4/8 ಮಾತ್ರ ಇದೆ.
2. ಯಾವುದೇ ಎರಡು ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವಂತೆ, 0.005 ಮತ್ತು 0.006 ರೀತಿಯ ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಪರಿಮಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.
3. 0.005 ಮತ್ತು 0.006 ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಪರಿಮಿತ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳ ನಡುವೆ ಅಪರಿಮಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.
4. ಯಾವುದೇ ಎರಡು ದಶಮಾಂಶ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಎರಡು ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳ ನಡುವೆ ಅಪರಿಮಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ 'ತಪ್ಪು ಉತ್ತರಗಳ' ಹಿಂದೆ ಎಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸಾಕಾಗಬಹುದು! ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಾವು ತಿಳಿದಿರಬೇಕು. ಈ 'ಪರ್ಯಾಯ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು 'ಸರಿ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸದಾ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದೂ ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬಾಕ್ಸ್ 1ರಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಪೂರ್ವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ಸಂಶೋಧಕ ಸಂಶೋಧಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದೇನೋ ಸರಿ, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ಕೀಮಾಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ? ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಭಾಷಣೆ, ತರಗತಿ ಚರ್ಚೆ, ಮುಕ್ತಾಂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹಾಗೂ ದಿನಚರಿ ಬರವಣಿಗೆಗಳು (journal writing) ಇವೆಲ್ಲ ಸಹಾಯವಾಗಬಹುದು.



'ಹಾಗೆಂದರೇನು?', 'ಅವನು ಹೇಳಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ನೀನು ಹೇಳಿದ್ದು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನ?', 'ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಕೊಡಬಲ್ಲೆಯಾ?', ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪದೇಪದೇ ಕೇಳಬೇಕು. ಇದಕ್ಕೆಲ್ಲ ನಮಗೆ ಸಮಯವೇ ಇಲ್ಲ ಅಥವಾ ನಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಮಕ್ಕಳಿರುವುದರಿಂದ ಇದು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅನ್ನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ನಾವು, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ಕನಿಷ್ಠ ಅಪರೂಪಕ್ಕಾದರೂ ಚರ್ಚೆ ಹಾಗೂ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದರೆ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅವರ ಮನಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಬಹುದು. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ಅವರು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲು ಕಲಿಯಲೆಂದಲ್ಲವೇ ನಾವು ಬಯಸುವುದು. ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮೊಳಗೇ ನಡೆಯುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಉಂಟಾದರೆ, ಅವರು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲು ಅದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಮಾತನಾಡುವ 'ಅವಕಾಶ ಸಿಗದಿದ್ದರೂ', ಅಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಆಲಿಸುವುದರಿಂದಾದರೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗಬಹುದು.

ಇನ್ನಿತರ ವಿವಿಧ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ. ಮುಂದೆ ನೀಡಲಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧನಾಧಾರಿತ ಸಲಹೆಗಳು, ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತದ ಮೂಲತತ್ತ್ವ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ:

- ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ. ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇಳುವ ಬಹುಪಾಲು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, 'ಅದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ಏನು?' ಎಂಬಂತಹವುಗಳೇ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು, 'ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?' ಮತ್ತು 'ಇದೇ ಏಕೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ?' ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. 'ಹೇಗೆ' ಮತ್ತು 'ಏಕೆ' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಹುಪಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಪರ್ಯಾಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ತಪ್ಪು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲ

ಮೈಕೆಲೀನ್ ಚಿ ಮತ್ತಿತರರು, ಮಾನವರಲ್ಲಿರುವ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪರ್ಯಾಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಏಕೆ ಕೆಲವು ತಪ್ಪು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ 'ಸರಿಮಾಡಲು' ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನಗಳಂತಹ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ತೆಗೆದು ನೋಡಿದರೂ ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದು, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಮಾನವರು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸರಳೀಕೃತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆ ಹಾಕಬಹುದೆ? ಮಾನವರು (ಮಕ್ಕಳಿಂದ ದೊಡ್ಡವರವರೆಗೆ) ವಿವಿಧ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ಗುಣಗಳಂತೆ, ಸ್ವತಂತ್ರ ಹಾಗೂ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವ ಅಂಶಗಳಂತೆ ವಿವರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನೇರ, ಸರಣೀಕೃತ ಕಾರಣ-ಪರಿಣಾಮಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಮಾನವನ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಎಂಬುದು ಚಿ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಶಾಖವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ, ಎಷ್ಟೋ ಮುಗ್ಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದನ್ನೊಂದು ವಸ್ತು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಶಾಖ ವರ್ಗಾವಣೆ ಎಂಬ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವಾಗ 'ಬಿಸಿ' ಎಂಬುದು ಒಂದು ವಸ್ತುವಿನಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ವಸ್ತುವಿನತ್ತ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುವ ಒಂದು ವಸ್ತು ಎಂಬಂತೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಉಷ್ಣಾಂಶವನ್ನು ಒಂದು ಯಾವುದರದ್ದೋ 'ಮೊತ್ತ' ಎಂಬಂತೆ ತಪ್ಪಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದೂ ಉಂಟು. ಹಲವಾರು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸರಣೀಕೃತ, ನೇರ ಕಾರಣಪರಿಣಾಮಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಮಾನವನ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಸ್ತುಗಳೆಂಬಂತೆ ನೋಡುವುದೂ ಉಂಟು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಶಾಖ, ವಿದ್ಯುತ್, ಬಲ). ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಹಲವಾರು ಪ್ರಮುಖ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳು (ಪ್ರಸರಣ, ಹವಾಮಾನ ಲಕ್ಷಣಗಳು, ಫ್ರ್ಯಾಕ್ಟಲ್‌ಗಳು (fractals), ಮಾನವ ವರ್ತನೆ, ಆವಿಯಾಗುವಿಕೆ, ನೈಸರ್ಗಿಕ ಆಯ್ಕೆ . . . .) ಆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಅಂಶಗಳಾಗಿದ್ದು ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು. ನಾವು ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡದಿರುವುದರಿಂದ, ನಮಗೆ ಈ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಚಿ ಅವರು ನೀಡುವ ಪರಿಹಾರವೆಂದರೆ, ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೇ ಹೊರತು ವಸ್ತುಗಳಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೊದಲು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕು. ತದನಂತರ, ಮಾದರಿಗಳು ಅಥವಾ ಪಾತ್ರಾಭಿನಯ (role-playing) ಬಳಸಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮೂಡಿಸಬಹುದು. ಒಮ್ಮೆ ಒಂದು ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸ್ಕೀಮಾ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದರೆ, ಹೊಸ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅದರ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ನೀಡದಿದ್ದಾಗಲೂ ಸಹ ಇದು ಸಾಧ್ಯ. ಈ ಕುರಿತು ಕೇವಲ ಯೋಚಿಸುವುದರಿಂದಲೇ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಉತ್ತೇಜನ ಸಿಗುತ್ತದೆ!

- ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇಳಿ. ಪರ್ಯಾಯ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಒಂದೇ ಉತ್ತರ ಸಿಗುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಹಾಗೂ ಇದು ಏಕೆ ಹೀಗಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿ ಸಮಸ್ಯೆಗೂ ಹಲವಾರು ಪರಿಹಾರದ ಮಾರ್ಗಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಇದೊಂದು ಸುಲಭ ಉಪಾಯವಾಗಿದೆ.
- ವಿವಿಧ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಿಡಿಸಬೇಕು ಎಂಬುವುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೂ ಒಂದೇ ಮೂಲ ಸ್ವರೂಪವಿರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರಿಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೋಸ್ಕರ ನೀವು ಇಂತಹ ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ನೀವೇ ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಲೋಚಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಬಹುತೇಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ವಿಧಾನಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಗುಂಪು ಮಾಡಿರುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುವವರೆಗೂ ಅವರಿಗೆ ಇಂತಹ ಸವಾಲುಗಳು ಎದುರಾಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ!
- ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇರೊಬ್ಬರಿಗೆ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿ. ಬೇರೊಬ್ಬರಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಏನನ್ನಾದರೂ ಓದಿದರೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ದೃಢಪಟ್ಟಿದೆ.
- ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೆ ಲೆಕ್ಕಗಳನ್ನು (word problems) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಿತ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದಲೇ ರಚಿಸಲಾಗಿದೆಯೆಂದು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ, ನಿಮ್ಮದೇ (ಶಿಕ್ಷಕರ) ಅಥವಾ ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮುಂಚಿನ ಕರಡು ಬರಹಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಅಂತಿಮ ಬರಹ ರೂಪಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಅವರ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ಆ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ ಅಥವಾ ಸರಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ತಾವೇ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಸ್ಪರರ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮದೇ ಬರಹಗಳನ್ನು ತಿದ್ದಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದೇ ಘಟನೆಯ ವಿವಿಧ ಅವತರಣಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ, ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಇತಿಹಾಸವು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು! ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮೂಲಗಳಾದ ಪ್ರವಾಸಿಗರ ದಾಖಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಜನರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನಗಳಂತಹ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅವನ್ನು ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ವಿವರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಬಹುದು.

ದೃಷ್ಟಾಂತಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಸೌರವ್ಯೂಹವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು:

ಸೂರ್ಯ ಒಂದು ಕುಂಬಳಕಾಯಿಯಾದರೆ, ಭೂಮಿಯು ಸುಮಾರು ಸಾಸಿವೆ ಕಾಳಿನಷ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳೆರಡರ ನಡುವಿನ ಅಂತರ ಸುಮಾರು 50 ಮೀ. ಸೂರ್ಯನೇ ಒಂದು ಸಾಸಿವೆ ಕಾಳಿನಷ್ಟಿದ್ದು, ಭೂಮಿಯು 50 ಸೆಂ.ಮೀ. ದೂರದಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ತೀರಾ ಹತ್ತಿರದ ನಕ್ಷತ್ರವು ಸುಮಾರು 60 ಕಿ.ಮೀ. ದೂರದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆ!

ಬೀಜಗಣಿತದ ಸಮೀಕರಣಗಳನ್ನು, ಕಾಣಿಕೆಗಳ ಹೊದಿಕೆ ಮಾದರಿ (gift wrapping model) ಮತ್ತು ಭೌತತುಲಾಯಂತ್ರದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಪರಿಹರಿಸುವುದು:

$$\frac{2x+4}{7} = 10$$

$$\frac{2x}{7} = 10-4 = 6$$

ಒಂದು ಸಮೀಕರಣದ ಮರುಜೋಡಣೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು ಒಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು ಪೇಪರಿನಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಿ, ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿಟ್ಟು ದಾರದಿಂದ ಕಟ್ಟಿ. ಈ 'ಕಾಣಿಕೆ'ಯನ್ನು ನೀವು ಬಿಚ್ಚಿ ನೋಡಬೇಕೆಂದರೆ, ಅದನ್ನು ತಪ್ಪದೆ ಹಿಮ್ಮುಖ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬಿಚ್ಚಬೇಕು. ಈ ಕೆಳಗೆ ತೋರಿಸಿರುವ ಹಂತಗಳು ತಪ್ಪು. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ದಾರವನ್ನು ಬಿಚ್ಚದೇ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು ತೆರೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದಂತೆ.

$$\frac{2x+4}{7}$$

'ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸುತ್ತಿಡಲಾಯಿತು?' ಎಂದು ತಾವೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸದಾ ನೆನಪಿಸುತ್ತಿರಿ. ಇದರಿಂದ ಅವರು ಹೇಗೆ ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಬಿಚ್ಚಬಹುದೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕೆಳಗಿನ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲು 'x ಅನ್ನು 2ರಿಂದ ಗುಣಿಸಿ, ಗುಣಲಬ್ಧಕ್ಕೆ ನಂತರ 4ನ್ನು ಸೇರಿಸಿದೆವು. ನಂತರ ಬಂದ ಉತ್ತರವನ್ನು 7ರಿಂದ ಭಾಗಿಸಿದೆವು' ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುವಂತಾಗಬೇಕು.

ಅವ್ಯಕ್ತ ಸಂಖ್ಯೆಯಿರುವ ಸಮೀಕರಣವೊಂದನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಹಣ್ಣು (ನಿಂಬೆ ಹಣ್ಣುಗಳು ಆಗಬಹುದು) ಮತ್ತು ತೂಕದ ಬಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ.



$$4x+3 = 2x+6$$

$$2x = 3$$

$$x = 1.5$$

ನೀವು ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನಾದರೂ ಬೋಧಿಸಿ, ಆದರೆ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು' ಕೇಳುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲಿ. ಅದು 'ಸರಿ ಉತ್ತರ'ಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಅಮೂಲ್ಯ ಕೌಶಲ. ದೃಷ್ಟಾಂತ, ಮಾದರಿ ಅಥವಾ ಆಲೇಖಾ ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು (graphic organizers) ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ (ಕೆಳಗಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿ). ಅವರು ಏನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೋ, ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು (ವರ್ಣಿಸಲು, ವಿವರಿಸಲು, ವಿಶದಪಡಿಸಲು) ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ದಿನಚರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ, ಒಂದು ತರಗತಿಗೆ ಮುಂಚೆ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹೇಗಿತ್ತು, ನಂತರ ಅದು ಹೇಗೆ ಬದಲಾಯಿತು ಎಂಬ ಕುರಿತು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗಬಹುದು.

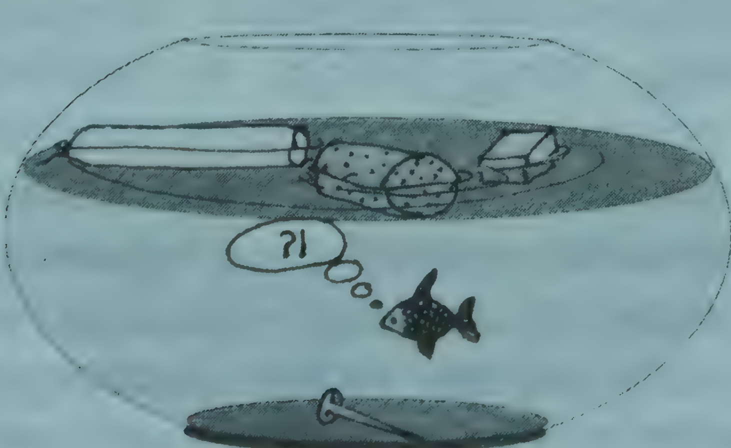
ಅನ್ವೇಷಣಾ ಕಲಿಕೆ

ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಂದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಸ್ವಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಅನ್ವೇಷಣೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಅನ್ವೇಷಣಾ ಕಲಿಕೆ (Discovery Learning) ಅತ್ಯಂತ ಆಕರ್ಷಣೀಯ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ! ಒಂದು ಮಾದರಿ ಅನ್ವೇಷಣಾ ಕಲಿಕಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಸೂಕ್ತ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಸ್ವಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಪ್ರಯೋಗದ ಮೂಲಕ, ಅವರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ರಚಿಸಿಕೊಂಡು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ರಚನಾವಾದಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಇದೊಂದು ಅದ್ಭುತ ಚಿತ್ರಣ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ಪಾಠಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧರಾಗಿ ಬಂದು, ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುವ ಉಪನ್ಯಾಸ ಶೈಲಿ ಅಥವಾ ಒಂದು ತರಗತಿಯು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕವೊಂದನ್ನು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಅನುಸರಿಸುವ 'ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ' (expository approach) ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಈ ಅನ್ವೇಷಣಾ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಿರೂಪಣಾ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ಅನುಕೂಲತೆ ಮತ್ತು ಅನಾನುಕೂಲತೆಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಅನುಕೂಲತೆಗಳು	ಅನನುಕೂಲತೆಗಳು
1. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ವಿಶದಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. 2. ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸರಣೀಕರಿಸುವುದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. 3. ಸಂಗತ ವಿಚಾರಗಳೆಲ್ಲವೂ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಅನ್ವೇಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಮೇಲೆ ನಾವು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.	1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡಲು ಅಥವಾ ಯೋಚಿಸಲು ಹಚ್ಚದಿದ್ದರೆ ಅವರು ನಿರಾಸಕ್ತರಾಗಿ, ಗಮನ ನೀಡದಿರಬಹುದು. 2. ಒಂದು ಸುಸಂಬದ್ಧ ಉಪನ್ಯಾಸವನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಪಾಠವು ತೀರಾ ನೀರಸ ಅಥವಾ ಕಷ್ಟದಾಯಕವಾಗಬಹುದು.

ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ರಾಚನಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೇ ಇಲ್ಲವೆಂದಲ್ಲ. ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೀಡಿದ ಒಂದು ಉಪನ್ಯಾಸವನ್ನು ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿದಿರುವ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು, ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು 'ಅನ್ವೇಷಿಸಿ'ಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಅಂತಹ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಸಿದ್ಧತೆ ಇರಬೇಕು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತುದಿಗಾಲಲ್ಲಿರಿಸುವ, ಸಾಕಷ್ಟು ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸುವ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿರಬೇಕು. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಬಹಳಷ್ಟು ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನದ ತರಗತಿಗಳು ಏಕಾಲಾಪಗಳಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತವೆ. ನೆನಪಿರಲಿ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಏನೇ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದರೂ ನೀವು ಈ ಎರಡು ಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಡೆಯುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಸೂಕ್ತ ... ಾಗಳನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಇರುವ ಸ್ಕೀಮಾಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವುದು. ನಿರೂಪಣಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳ್ಳದೆ ಇರುವ ಅಪಾಯವಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಆ ವಿಧಾನದ ವಿಷಾದಕರ ವೈಫಲ್ಯವು ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೆಡೆಗೆ ವಾಲುವಂತೆ ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಿದ್ದೂ, ಅನ್ವೇಷಣಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯೇ ಸಿಗದಿದ್ದರೆ, ಸ್ಕೀಮಾಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವೇ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ!

ಇಲೋಂಕ ಹಾರ್ಡಿ ಮತ್ತಿತರರು, ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು 'ಶುದ್ಧ' ಅನ್ವೇಷಣಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಿವಾರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಶೋಧಕರು, 'ತೇಲುವ ಮತ್ತು ಮುಳುಗುವ' ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಂಟು ಅವಧಿಗಳ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಕೋರ್ಸೊಂದನ್ನು ಎಂಟು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದರು. ಇದು ಸ್ವಲ್ಪ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವಿಷಯವಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎಂದೂ ವಿಜ್ಞಾನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ತಿಳಿಯ... ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಬಂದಿರಲಿಲ್ಲ. 'ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಕಬ್ಬಿಣದ ಹಡಗು ನೀರಿನಲ್ಲಿ ಏಕೆ ತೇಲುತ್ತದೆ?' ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತೇಲುವ ... ಮುಳುಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದೇ ಅಂಶದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಉತ್ತರಿಸು... ಅವುಗಳೆಂದರೆ, 'ಭಾರದ ವಸ್ತುಗಳು ಮುಳುಗುತ್ತವೆ' ಅಥವಾ 'ದೊಡ್ಡ ವಸ್ತುಗಳು ಮುಳುಗು... ಅಥವಾ 'ಸ್ಪಾಂಜಿನಂತೆ ರಂಧ್ರಗಳಿರುವ ವಸ್ತುಗಳು ತೇಲಬಲ್ಲವು'. ಆದರೆ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆಯ... ವಸ್ತುವಿನ ಮತ್ತು ಅದರ ಸುತ್ತಲಿರುವ ದ್ರವದ ನಡುವಿನ ಸಾಂದ್ರತೆಯ ಹಾಗೂ ಗುರುತ್ವಾಕರ್ಷ... ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ತೇಲಿಸುವ ಶಕ್ತಿಗಳ (buoyancy) ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ... ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಭೌತವಿಜ್ಞಾನಿಗ... ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿ... ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ಅನ್ವೇಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು ಎಂದು ... ಆಶಿಸಬಹುದೆ?



ಇದಕ್ಕಾಗಿಯೇ, ಕೋರ್ಸಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಮರ, ಲೋ... ಮೇಣ, ಜೇಡಿಮಣ್ಣು ಮುಂತಾವುಗಳಿ...

ಮಾಡಿದ ವಿಭಿನ್ನ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ರೂಪದ ದಿನಬಳಕೆಯ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. ಆಧಾರ ಪ್ರಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು (hypotheses) ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಅವಕಾಶವಾಗುವಂತೆ ಆ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದೇ ಗಾತ್ರದ ಆದರೆ ವಿಭಿನ್ನ ಪದಾರ್ಥಗಳ ಎರಡು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ, ತೇಲುವಿಕೆಯು ವಸ್ತುವಿನ ಗಾತ್ರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಸೂಚನೆ, ಸಲಹೆ, ಸುಳುಹು ಹಾಗೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ (ಮುಂದುವರೆಯಲು ಸಹಾಯವಾಗುವಂತಹವು) ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನೂ ನಿರ್ಮಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆ ಕೋರ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಹಾಜರಿದ್ದರು.

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಕಲಿಕೆಯ ಎರಡು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿತು: ಅವುಗಳನ್ನು 'ಶುದ್ಧ ಅನ್ವೇಷಣಾ' ಮತ್ತು 'ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಅನ್ವೇಷಣಾ' ವಿಧಾನಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಂದು ಗುಂಪನ್ನು ಅಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡಲು, ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಭ್ಯಾಸ ಹಾಳೆ (ವರ್ಕ್‌ಶೀಟ್) ಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಬಿಡಲಾಯಿತು. ಇದನ್ನು **ಕನಿಷ್ಠ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಬೆಂಬಲ** ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸದೆ, ಕೇವಲ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಆಗೊಮ್ಮೆ ಈಗೊಮ್ಮೆ ಗುಂಪಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಹಲವು ಚರ್ಚೆಗಳು ತಂತಾನೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದವು ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯು ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗಿಷ್ಟ ಬಂದದ್ದನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲು, ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮುಕ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಎರಡನೆಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಕೋರ್ಸನ್ನು ಎಂಟು ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಸರಣೀಕರಿಸಿ, ವಿಷಯಕೇಂದ್ರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದರು. ಇದನ್ನು **ಗರಿಷ್ಠ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಬೆಂಬಲ** ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಯೋಗ ಮತ್ತು ವರ್ಕ್‌ಶೀಟ್‌ಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈಗಾಗಲೇ ಮಕ್ಕಳಿಗಿರುವ ತೇಲುವ ಮತ್ತು ಮುಳುಗುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಡುಗೊಳಿಸುವಂತೆ ಈ ಕೋರ್ಸನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಪ್ರತಿನಿದರ್ಶನಗಳನ್ನು (counter examples) ಪರಿಚಯಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಅದು ಅವರ ಜ್ಞಾನಸಂಬಂಧಿ ಸ್ಕೀಮಾಗಳ ಮಾರ್ಪಾಡಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಕಾರ್ಯಸೂಚನೆಯ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ಪಡೆದರಾದರೂ, ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಯೋಗ ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ.

ಆಗ ಏನಾಯಿತು? ತಕ್ಷಣವೇ ನಡೆಸಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳೂ ಒಂದೇ ಮಟ್ಟದ ಉತ್ತಮ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಿದ್ದವು. ಈ ಕೋರ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿರದ, ಆದರೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪಿಗಿಂತ (baseline group) ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಿಸಿದರು. ಒಂದು ವರ್ಷದ ನಂತರ ನೀಡಲಾದ ಅನುಪಾಲನಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಬೆಂಬಲದ ಅಥವಾ ಶುದ್ಧ ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಮುಗ್ಗರಿಸಿದ್ದು ಕಂಡು ಬಂತು. ಈ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಈ ಕೋರ್ಸ್‌ಗೆ ಮುನ್ನ ಇದ್ದ ತಪ್ಪು ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಿಂದಿರುಗಿದ್ದವು. ಆದರೆ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲಾದ ಸಂಶೋಧನಾ ಗುಂಪಿನವರು ಹಾಗಾಗದೇ ಒಂದು ವರ್ಷ

ಕಳೆದರೂ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಂತೆಯೇ, ಇನ್ನೊಂದು ಅಧ್ಯಯನಾಂಗವು, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಅನ್ವೇಷಣಾ ವಿಧಾನವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಕಲಿಕೆ, ಸ್ಮರಣೆ ಹಾಗೂ ಹೊಸ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಶುದ್ಧ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಿಂತ ಉತ್ತಮವೆಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ರಿಚರ್ಡ್ ಮೇಯರ್ ಎಂಬ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, 2005ರ ತಮ್ಮ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ 'ರಚನಾವಾದಿ' (constructivist)ಯನ್ನು 'ಕೈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ' (hands-on) ಜೊತೆ ಸಮೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಕಳಕಳಿಯ ಮನವಿಯನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ರಚನಾವಾದಿ ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂದು ಬಹಳ ಸಲ ನಾವು ತಪ್ಪಾಗಿ ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ವರ್ತನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಜನಪ್ರಿಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ ಸ್ವತಃ ಮಾಡುವ ಕೈ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಚರ್ಚೆ, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಮುಕ್ತ ಅನ್ವೇಷಣೆ. ಆದರೆ ಮೇಯರ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವುದೆಂದರೆ ರಚನಾವಾದಿ ಕಲಿಕೆ ನಡೆದಿದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ವರ್ತನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ನಡೆಯಲೇ ಬೇಕು ಅಥವಾ ನಡೆದರೆ ಸಾಕು ಎನ್ನುವುದೇ ಪುರಾವೆಯಲ್ಲ. ಒಳಬರುತ್ತಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು, ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅದನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿ, ಸಮಗ್ರಗೊಳಿಸುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಚಟುವಟಿಕೆಯೇ ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಾವು ನಮ್ಮ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಸೌಂದರ್ಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು, ತನ್ನದೇ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದರೂ, ಅದಷ್ಟೇ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ.



ಸಾಕಷ್ಟು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು, ಚಲನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದೇ ಅಂತಿಮ ಗುರಿಗಳಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಸಿದ್ಧತೆಯೊಂದಿಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸರಣೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ

ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬೇಕು (ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬರೆದಿರುವ ಒಂದು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನಾವು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳು ಅದರಲ್ಲಿ ಅಡಕಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ). ಈ ಭದ್ರ ಬುನಾದಿಯೊಂದಿಗೆ ಕೈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆರಂಭಿಸಿದ ಮುಕ್ತ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೆ ಸಮಯ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನೋಡುವ ರೀತಿಯೇ, ನಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಣ್ಣ ಹಾಗೂ ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳೂ ಸಹ ಉಪಯುಕ್ತವೇ. ಈಗ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯ ಎರಡನೇ ಕ್ಷೇತ್ರವಾದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನದತ್ತ ನೋಡೋಣ.

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ ಕಲಿಕೆ

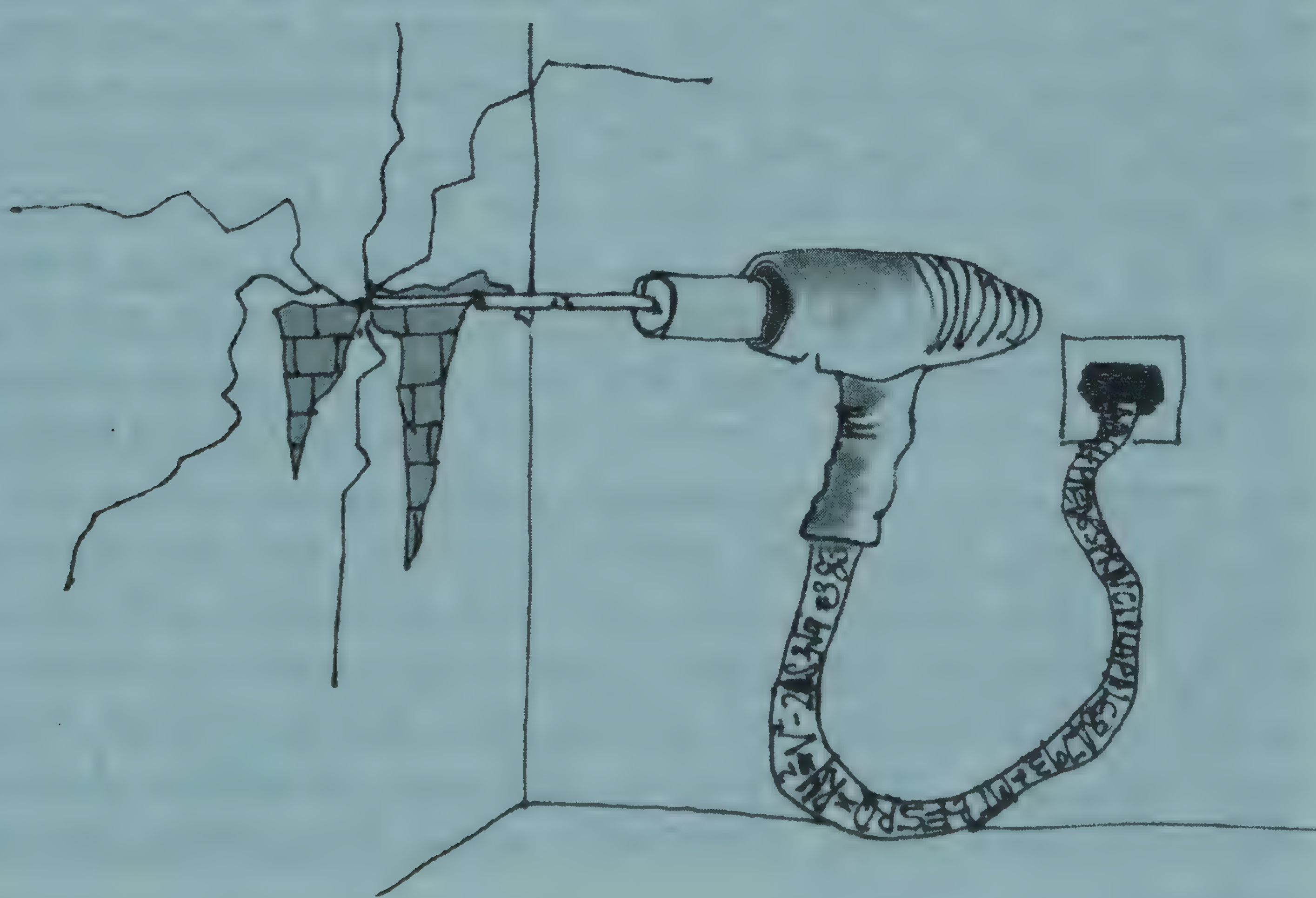
ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಬಹುದು, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಹೇಗೆ ಮಾಡುವುದು ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ ಬಹುತೇಕ ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯು ಅವಶ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಗಣಿತ, ಲಲಿತಕಲೆ, ಭಾಷೆ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಾಡಬೇಕೆನ್ನುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಂತಹ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಖುದ್ದು ಮಾಡಿ ತೋರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಮೀಕರಣಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದಾಗಿರಬಹುದು, ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಓರಣವಾಗಿ ಬರೆಯುವುದಿರಬಹುದು. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಆದರೆ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ! ಅದು ನಮ್ಮ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮತ್ತು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಅದಿಲ್ಲದೇ ನಮ್ಮ ಜೀವನವೇ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗುವುದು. ಮಗುವೊಂದು ಮಗುಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ತೆವಳುವುದು, ವಸ್ತುಗಳತ್ತ ಕೈ ಚಾಚುವುದು, ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸದ್ದುಗಳನ್ನು ಹೊರಡಿಸುವುದು, ಚಮಚವನ್ನು ಹಿಡಿಯುವುದು, ಬೂಟುಗಳ ದಾರಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದು, ಸೈಕಲ್ ಓಡಿಸುವುದು, ಬೆಂಕಿ ಕಡ್ಡಿಗಳನ್ನು ಹಚ್ಚುವುದು, ರಸ್ತೆಯನ್ನು ದಾಟುವುದು, ಒಂದು ಸಮೀಕರಣವನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದು, ಚಪಾತಿ ತಯಾರಿಸುವುದು ಮುಂತಾದ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ, ಹುಟ್ಟಿದಾಗಿನಿಂದಲೂ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯು ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರಾಗಿ ನಾವು ಸ್ಕೂಟರನ್ನು ಓಡಿಸುವಾಗ, ಬೆರಳಚ್ಚು ಮಾಡುವಾಗ ಅಥವಾ ಹೊಸ ಯಂತ್ರವೊಂದನ್ನು ಬಳಸುವಾಗ ಹೊಸ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ:

- ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಯು, ತಾನೇ ಸ್ವತಃ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಆಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ಮೌಖಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದರಿಂದಾಗಲೀ, ಬೇರೆಯವರ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದರಿಂದಾಗಲೀ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ.

- ಒಂದು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಈ ಕಲಿಕೆಯು ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.
- ಇವು ಅವ್ಯಕ್ತ, ಅಥವಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಂಥವು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೊಘಲ್ ದೊರೆಗಳ ಹೆಸರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಪಟ್ಟಿಯಂತಲ್ಲ).
- ಇವು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾಗಿದ್ದು, ಅನಾಯಾಸವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಒಂದು ಹಂತದ ನಂತರ ನಮ್ಮ ಅರಿವಿನ ಹಿಡಿತಕ್ಕೆ ಸಿಗದಿರುವಂತಹವು.

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಕೌಶಲವು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾಗುವಷ್ಟು ಅಭ್ಯಾಸವಾಗುವವರೆಗೆ, ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಅದೇ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧನೆಗಳ ತ್ವರಿತ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಭ್ಯಾಸದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇವೆರೆಡರ ನಡುವಿನ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳಲ್ಲಿ ನೈಜ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿರಬೇಕು. ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ 'ಅರ್ಥಹೀನ ಡ್ರಿಲ್ (drill)ನ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶವೇ ಬಹುಶಃ ಇದೆಂದೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶವೊಂದನ್ನು ಹೇಳಲು ಇದು ಸುಸಂದರ್ಭ. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಗರಿಷ್ಠ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾಗುವ ಯುಕ್ತ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು, ಅದರ ಹಿಂದೆ ಇರುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ, ಮುಂತಾದುವುಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಫಲದಂತೆ, ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಏಕೈಕ



ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಅದನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಸುಸಂಗತವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ. ಈಗ ಇದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬೇಕು? ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಡ್ರಿಲ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮಹಾಪೂರವನ್ನೇ ಹರಿಸಬೇಕೆ?

ಡ್ರಿಲ್ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ನಿರುಪಯುಕ್ತ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಅದೆಷ್ಟು ಹೇಳಲಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಆ ಬಗ್ಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಇನ್ನೇನು ಸೇರಿಸಲು ನಾನು ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಡ್ರಿಲ್ ಬೇಸರ ಹುಟ್ಟಿಸಬಹುದು, ಹಾಗಿದ್ದರೂ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕರತಲಾಮಲಕ ಮಾಡಿಸಲು ಅಭ್ಯಾಸವೇ ಏಕೈಕ ದಾರಿ. ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಎರಡು ವೈರುಧ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿದೆ. ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದರೆ ಅದನ್ನು **ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಪರ್ಯಾಯ**ವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನಗಳು ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳಾಗಿದ್ದು, ಇವೆರಡನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲೇ ಬೇಕು. ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾತ್ರದಿಂದಷ್ಟೇ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ ಬೆಳೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದೇ ಪ್ರಕಾರ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ಮಾತ್ರದಿಂದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವ ಸಾಧಿಸಲಾಗದು.

ನಾವು ಈ ಮೊದಲು ಆಂತರಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಗಳೆರಡೂ ಅದರ ಭಾಗಗಳೆಂದು ನೋಡಿದ್ದೆವು. ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ, ಆದರೆ ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಶಬ್ದ ಅಥವಾ ಆಂಗಿಕ ಚಲನೆಗಳನ್ನು ತಾವು ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವ ಸಾಧಿಸುವವರೆಗೂ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಶೈಶವದಿಂದಲೂ ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಆನಂದಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು ನಾವು 'ಆಟ'ವೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗುಣಾಕಾರ ಲೆಕ್ಕಗಳ ಒಂದು ಪುಟವನ್ನು 'ಆಟ' ಎಂದು ಕರೆಯುವಂತಿದ್ದರೆ ಎಷ್ಟು ಅದ್ಭುತವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು! ಆದರೆ ಆಂತರಿಕವಲ್ಲದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವಾಗ ಒಂದು ಹಂತದ ನಂತರ ಅದು ವಿನೋದಮಯವೆನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆ ಡ್ರಿಲ್‌ನ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೇ ಬಿಟ್ಟರೆ, ಅವರು ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇಕಾಗುವಂತಹ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಎಂದೂ ತೊಡಗಿಸಿ ಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಡೇವಿಡ್ ಗಿಯರಿ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ, ಅತಿಯಾದ ಡ್ರಿಲ್‌ನಿಂದ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಬೇಸತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು (**ಅಧ್ಯಾಯ 1**ರಲ್ಲಿ ಗಿಯರಿ ಕುರಿತ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ). ಕಲಿಕೆಯು ಸದಾ ವಿನೋದಮಯವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡುವುದು ಒಳಿತಿಗಿಂತ ಕೆಡುಕನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗಿಯರಿ ಆತಂಕಪಡುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಹಿಂದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ವಿಧವಾದ ಕಲಿಕೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಲೇಬೇಕು. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಖುಷಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗಿಯರಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಮೆರಿಕದಂತಹ ಹೆಚ್ಚು 'ಪ್ರಗತಿಪರ' ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಇದೊಂದು ನಿಜವಾದ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಡ್ರಿಲ್‌ಗೆ ಇಂದಿಗೂ ಅನಾವಶ್ಯಕ ಮಹತ್ವ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ, ಮತ್ತು ಹಲವು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬೋಧನೆಯು ಕೊನೆಯ ಆದ್ಯತೆಯಾಗಿದೆ. ನಮಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಎರಡೂ ವಿಧದ ಕಲಿಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಮತೋಲನ.

'ವಿನೋದ'ಮಯವೇನೂ ಅಲ್ಲದ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಆಗಾಗ ಜನರು ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು **ಅಧ್ಯಾಯ 8**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದರೂ, ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವೆನಿಸುತ್ತವೆ. 'ಆಂತರಿಕ' ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. 'ಆಂತರಿಕ'ವಲ್ಲದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸಲು ಕೆಲ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆಯಾದರೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ತೋರುವುದಂತೂ ಇದ್ದೇ ಇದೆ. ಈ ಎರಡನೆಯ ರೀತಿಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯದ್ದು. ಇದು 'ಆಟ'ದಂತೆ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಸಣ್ಣ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಂದಲೂ ಪ್ರತಿಫಲಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ, ಹತಾಶಭಾವದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಇದು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ. ಅಭ್ಯಾಸದ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು, ಕೆಲ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಪರಿಣತರಾಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷೆಗೆ ಹೆದರಿ ಶಾಲಾ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯ. ಆ ರೀತಿಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ತಂತಾನೆ ಸೋಲುತ್ತದೆ.

ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಡ್ರಿಲ್ ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೇ? ಹಲವಾರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಏಕಮುಖಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಂತೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದರಿಂದ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದರ ಉತ್ತಮ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಒಂದು ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವ ದಾರಿಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಿವೆ. ಆಗ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕತೆಯುಂಟಾಗಿ, ಅವೆರಡೂ ನಿರಂತರ ಒಂದನ್ನೊಂದು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆ ಎರಡರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ನಿಜಕ್ಕೂ ದ್ವಿಮುಖಿಯಾಗುವುದೆಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವೊಂದರ ಉಪಯೋಗದ ಕುರಿತು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಿದಾಗ, ಅದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಕುರಿತು ನಮಗಿರುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆಯೇ, ಇಲ್ಲವೇ; ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನಗಳು ಏಕೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ; ಬೇರೆ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಏಕೆ ತಪ್ಪು ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡುವಾಗ, ಒಂದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದರ ಕೆಳಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿಯೇ ಜೋಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯ?

ಉತ್ತಮಗೊಂಡ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನದ ಇನ್ನೊಂದು ಉಪಯೋಗವೆಂದರೆ, ಒಂದು ಕೌಶಲವು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾದಾಗ, ಮಾನಸಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಗಮನವನ್ನು ಯೋಜನೆ, ಉಸ್ತುವಾರಿ, ಸಹಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಂತಹ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದು. ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಹೊಸ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪದಗಳನ್ನು ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿ ಓದಲು ಬರುವವರೆಗೆ ತುಂಬಾ ಶ್ರಮದಾಯಕ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ಈ ವಿದ್ಯಮಾನದ ಕುರಿತು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಹೀಗಾಗಿ, ಅಭ್ಯಾಸವೆನ್ನುವುದೇ ಒಂದು ಕೆಟ್ಟ ವಿಷಯವೇನಲ್ಲ. ನಾವು ಅದರ ಸದ್ಬಳಕೆಯನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಷ್ಟೇ. ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಅಭ್ಯಾಸವು ಈ ಕೆಳಗಿನ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು.

- ಒಂದು ತರಗತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಿಶ್ರ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು.
- ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣಗಳಲ್ಲಿ, ದೀರ್ಘಾವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡುವಂತೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು (ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಒಂದು ದಿನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕೌಶಲಕ್ಕೆ ಇಪ್ಪತ್ತು ನಿಮಿಷಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ನೀಡಬಾರದೆಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ).
- ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಏಕೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯಿಂದ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಪೂರಕಗೊಳಿಸಬೇಕು.

'ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೋಧನೆ' ಎಂಬ ಮಾತನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗೇ ಮಿತಿಗೊಳಿಸಿದಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಈಗ ಆ ಮಾತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ನೀವು ಗಮನಿಸುವಂತಾದರೆ, ನನ್ನ ಉದ್ದೇಶ ಈಡೇರಿದಂತೆಯೇ.

ಸನ್ನಿವೇಶ ಆಧಾರಿತ ತಾರ್ಕಿಕತೆ

1985ರಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಡೇವಿಡ್ ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ ಅವರು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾ, 'ಹನ್ನೆರಡು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವರ್ಷಗಳ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಓದುವ, ಬರೆಯುವ, ಲೆಕ್ಕ ಮಾಡುವ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಶಕ್ತರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಆಶಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ಆಲೋಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ **ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ (informal reasoning)** ಅಥವಾ ದೈನಂದಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಎಂದು ಕರೆದು, ಶಾಲೆಗಳು ಇಂತಹದ್ದನ್ನು ಪೋಷಿಸುವತ್ತ ಕಡಿಮೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಗಮನಹರಿಸುವುದೇ ಇಲ್ಲವೆಂದು ವಿಷಾದ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಔಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗಿಂತ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವೆಂದರೆ ಅದು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಕೂಡುವ ಅಥವಾ ಕಳೆಯುವ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಅಥವಾ ಸಂದರ್ಭ ಎದುರಾದಾಗ ನಾವು ಯಾವಾಗಲೂ ಎರಡೂ (ಅಥವಾ ಹಲವು) ಕಡೆಗಳ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ದೂರದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಬಿತ್ತರಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ನಲ್ಲಿನ ಆಟಗಳಲ್ಲಿರುವ ಹಿಂಸೆಯು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಹಿಂಸೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆಯೇ?' ಎಂದು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಕೇಳಿದರೆ ನಿಮ್ಮ ಉತ್ತರವು 'ಹೌದು' ಅಥವಾ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂಬಷ್ಟು ಸರಳವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ, ನೀವು ಪುರಾವೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ದೀರ್ಘವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು, ತನ್ನದೇ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಎತ್ತಿಕೊಂಡ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಬದ್ಧಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ, ಜನರ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕ ಕೌಶಲಗಳು ಅಚ್ಚರಿಯಾಗುವಷ್ಟು ದುರ್ಬಲವಾಗಿವೆ ಎಂದು ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. ಅವರಿಗೆ ಕೇಳಲಾದ ವಿವಿಧ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಕೆಲವೇ ಚರ್ಚೆಗಳು ನಡೆದವು. ಜೊತೆಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇನ್ನೂ ಕಡಿಮೆ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ತೋರಿದರು (ಇದು ನನಗೇನೂ ಆಶ್ಚರ್ಯ ಹುಟ್ಟಿಸಲಿಲ್ಲ). ಯಾವುದೇ ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸದೇ ಇರುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ, ಈ ಮುಂಚೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹಳ ಸಲ ತಮಗಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಗತ ಜ್ಞಾನದ ಕೇವಲ ಒಂದಷ್ಟು ಭಾಗವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಮಟ್ಟ ತಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ಒಂದು ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದೇ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇನ್ನುಳಿದವರು ಅಷ್ಟಕ್ಕೇ ತೃಪ್ತಿಪಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, 'ನಿಶ್ಚೇತ ಜ್ಞಾನ' (inert knowledge)ದ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ನನಗನ್ನಿಸಿದಂತೆ ಈ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಇದೊಂದು ಸೂಕ್ತ ಪದಪ್ರಯೋಗ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗಾಢವಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಸಂಕುಚಿತವಾದ ಆಲೋಚನೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ, ಈ ಆಲೋಚನೆಯು ಆತುರದ್ದು ಅಥವಾ ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಮಂಕಾದದ್ದೂ ಅಥವಾ ನಿಖರತೆ ಇಲ್ಲದ್ದೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಮುಕ್ತಾಂತ (open ended) ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಸರಿ ಉತ್ತರಗಳು, ತ್ವರಿತ ಮುಕ್ತಾಯಗಳು ಹಾಗೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮದ ಮೇಲೆಯೂ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸುವುದು ಬಹಳ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವಶ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಹಣ, ಆರೋಗ್ಯದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಸಂಬಂಧಗಳವರೆಗಿನ, ಎಲ್ಲವಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಮ್ಮ ಎಷ್ಟೋ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು, ಉತ್ತಮ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಿಂದ ಸುಧಾರಿಸಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ: ನಾವು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದೇ? ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಇದಕ್ಕೆ ಎರಡು ಸಾಧ್ಯತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದು, ಆಲೋಚಿಸುವುದನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಷಯವಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವುದು. ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುತ್ತವೆ (ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳು, ಎದುರಾಗಬಹುದಾದ ಅಪಾಯಗಳು) ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮ್ಯಾಥ್ಯೂ ಲಿಪ್‌ಮನ್ ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಅತ್ಯಂತ ಯಶಸ್ವೀ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನಾ ಕೋರ್ಸ್ (critical thinking course) ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಇಂತಹ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಾರಕ್ಕೆ ಎರಡರಿಂದ ಮೂರು ಅವಧಿಗಳಂತೆ ಸುಮಾರು ಎಂಟು ವಾರಗಳ ಕಾಲ ನಡೆದು ಶಾಲೆಯ ಅಮೂಲ್ಯ ಸಮಯವನ್ನು ಕಬಳಿಸಿ ಬಿಡುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಭಾರತೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲಿದೆ ಅವಕಾಶ? ಇಲ್ಲಿನ ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಈ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳು ವಸ್ತುವಿಷಯ (subject matter) ಸಂಬಂಧಿತ ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ದೂರ ಉಳಿದು, ಅಮೂರ್ತ ಅಥವಾ ಚತುರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ (puzzles) ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಇದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಜ್ಞಾನ

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆ

ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನಾ (Reciprocal Teaching) ವಿಧಾನವನ್ನು 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಆ್ಯನ್ ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಂಗಡಿಗರು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತಾವೇ ನಿಭಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯು ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ (ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ) ನಡುವೆ ಸಂವಾದವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕೌಶಲಗಳು (metacognitive) ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯವು ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದ್ದಾಗಿರಬಹುದು. ಅದನ್ನು ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಭಾಗಗಳಾಗಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಪ್ಯಾರಾಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.



ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು 6–17 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ನಿಮ್ಮದೇನಾದರೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತರಗತಿಯಾಗಿದ್ದರೆ ನಿರಾಶರಾಗಬೇಡಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕನಿಷ್ಠ ಬೆಂಬಲದೊಂದಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆಯ ಹಿಂದಿರುವ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಯನ್ನು 6–8 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಹಲವಾರು ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿ, ನೀವು ಆವಶ್ಯಕವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುತ್ತಾ ಎಲ್ಲರ ನಡುವೆ ಓಡಾಡುತ್ತಿರಿ. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನೀವು ಸಾರಾಂಶೀಕರಣ, ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣ, ಪ್ರಶ್ನೋತ್ಪತ್ತಿ ಮತ್ತು ಊಹಿಸಿ ಹೇಳುವ, ಈ ನಾಲ್ಕೂ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿ ತೋರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ: (ಕೆಳಗಿನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ). ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ವಿಧಾನದ 'ಪರಿಚಯವಾಗಿ' ನಂತರ ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾವೇ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಂದು ಪ್ಯಾರಾವನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಓದಬೇಕು. ನಂತರ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅದರ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ತನ್ನದೇ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕು. ಇನ್ನೋರ್ವ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಗುಂಪಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಭಾಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಥವಾ ಒದಗಿಬರಬಹುದಾದ ಅಸಂಗತತೆಗಳಿಗೆ, ಗುಂಪಿನ ಸಹಾಯ ಪಡೆದು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣ ನೀಡಬೇಕು. ಮೂರನೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಪಠ್ಯವನ್ನಾಧರಿಸಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಬೇಕು. ಇದು ಅದೇ ಪ್ಯಾರಾದಲ್ಲಿ ಉತ್ತರ ಸಿಗಬಹುದಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವಾಗ ಹೊಳೆದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಮುಂದಿನ ಪ್ಯಾರಾದಲ್ಲಿ ಏನಿರಬಹುದೆಂದು, ಈವರೆಗಿನ ಪಠ್ಯವನ್ನಾಧರಿಸಿ ಮತ್ತು ಆ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅವನಿಗಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನಾಧರಿಸಿ ಊಹಿಸಬೇಕು. ಈ ಗುಂಪು ಪಠ್ಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಬೇರೆ ನಾಲ್ಕು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಮತ್ತು ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅವಶ್ಯವಿರುವ, 'ಸನ್ನಿವೇಶಾಧಾರಿತ ಆಲೋಚನೆಯ' ಕೌಶಲವನ್ನು ನೀಡದೇ ಹೋಗಬಹುದು.

ವಿಷಯಗಳ (subject) ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಎರಡನೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಈ ಎರಡೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಮ್ಮಲೇ ಪರಿಹರಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ ಇದನ್ನು 'ಎರೆಯುವುದು' (infusion) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇದರಲ್ಲಿ, ಈ ಕೌಶಲಗಳು ಆಲೋಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯತ್ತಲೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹರಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಆಶಯವಿದೆ. 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯಾದ ಆ್ಯನ್ ಬ್ರೌನ್ ಅವರು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ 'ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆ' (**ಬಾಕ್ಸ್** 2ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ) ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಯಾವುದೇ ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದು. ಅದು ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮದೇ ಅರಿವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅರಿವನ್ನು **ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ (metacognition)** ಎಂಬ ಸೊಗಸಾದ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಎನ್ನುವುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಏನು ಗೊತ್ತಿದೆ, ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗೊತ್ತಿದೆ ಹಾಗೂ ಆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವುದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಇರುವುದೇ ಇಲ್ಲವೆಂದರೆ ನಿಮಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಜನರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಮಗಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲಂದಾಜು (overestimate) ಅಥವಾ ಕೀಳಂದಾಜು (under estimate) ಮಾಡುವ ರೂಢಿ ಇದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಕಲಿಯಲು ಸೂಕ್ತ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಅಧ್ಯಾಯ 4ರಲ್ಲಿ, ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಾಗುವ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವಿಕಾಸದ ಬಗ್ಗೆ ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಓದುವಿರಿ. ಗ್ರಹಣಶಕ್ತಿ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶ.

ಹೆಚ್ಚಿದ ಜ್ಞಾನವು ನಮ್ಮ ತಾರ್ಕಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ವಸ್ತುತಃ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೂ ಎರೆಯುವಿಕೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಉತ್ತಮ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯೆಂದರೆ ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಜ್ಞಾನಾದಾಗರವಲ್ಲದೆ ಮತ್ತೇನಲ್ಲ ಎಂದು ತಮ್ಮ ತೀವ್ರ ನಿಲುವಿನಿಂದ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ! ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಬಾಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಹಸಂಬಂಧ, ಪರಿಣಾಮಜನಕತೆ

(causation) ಕುರಿತು ಒಂದಷ್ಟು ಗೊತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ದೂರದರ್ಶನದಲ್ಲಿನ ಹಿಂಸೆಯ ಕುರಿತು ಇರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, ಈ ವಿಷಯಗಳ ಅರಿವೇ ಇಲ್ಲದವರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ತರ್ಕಿಸುವರೇ? ಬಹುತೇಕ ಸಾಧ್ಯ. ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಗಳೆರಡೂ ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ (ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಭಾಷೆ, ಇತಿಹಾಸ, ಇತ್ಯಾದಿ) ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿರುವ ವಿಚಾರ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸಿ, ಹೊಸ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಲಾನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ತಾರ್ಕಿಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಂತೆ ನಮ್ಮ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದರಿಂದ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ ದೊರೆಯುವುದನ್ನು ನಾವು ಖಾತರಿ ಪಡಿಸಬಹುದು. ಆಗ ಇದು ಅವರ ಸಾಮಾನ್ಯ ತಾರ್ಕಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂಬುದು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಒಂದು ವಿಧಾನ. ಹಾಗಾಗಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಕುರಿತಾದ **ಅಧ್ಯಾಯ 7**ರಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಅಭ್ಯಸಿಸುವಿರಿ.

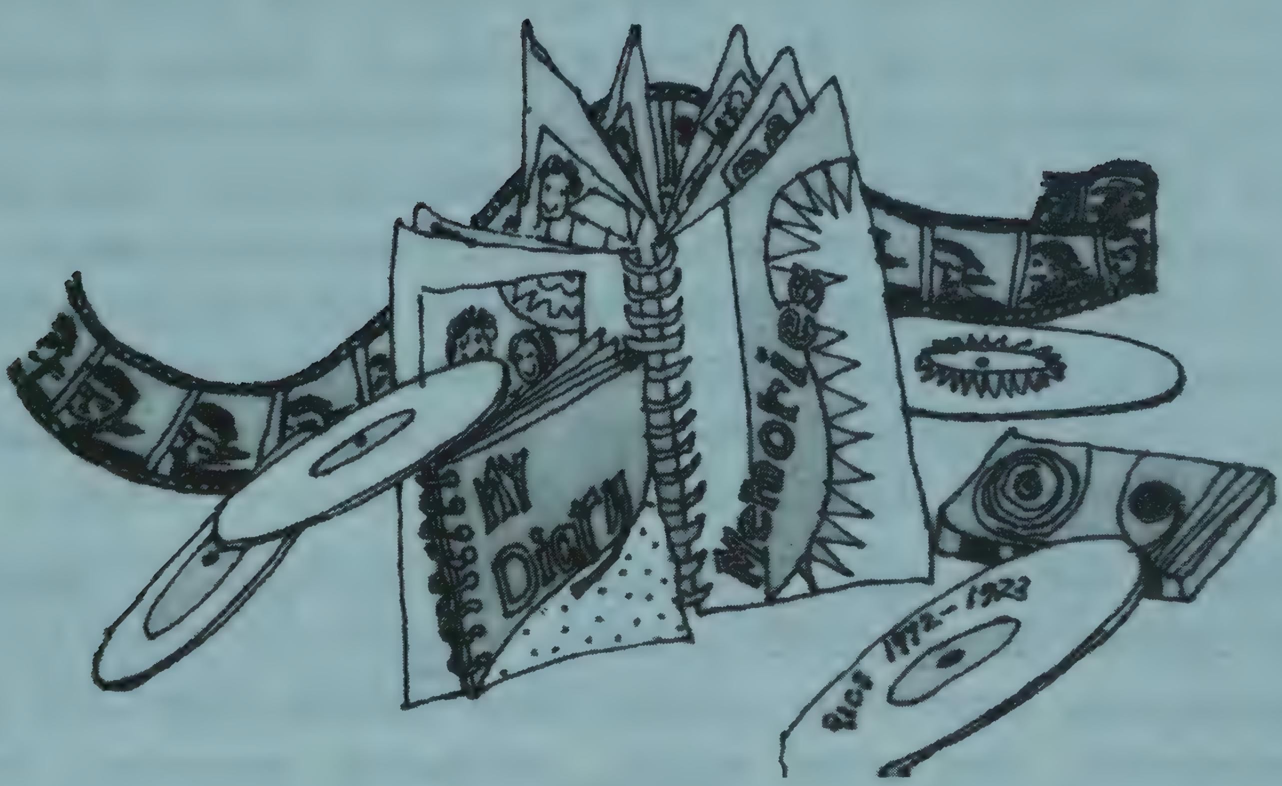
ಇದಕ್ಕೆ ನನ್ನದೇ ಪರಿಹಾರವೆಂದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು. ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗಲೆಲ್ಲ, ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೊತೆ ಅಗಾಗ್ಗೆ ಕಲಿಕೆ, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪದ ಕುರಿತು ಸಂಭಾಷಿಸುವುದು. ನೀವೂ ಕೂಡ ವಾರಕ್ಕೊಂದು ಅವಧಿಯನ್ನು ಮುಕ್ತ ಚರ್ಚೆಗೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟರೆ, ಅದು ಅವರಿಗೆ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕುಚಿತತೆ, ಗಾಢವಿಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ, ನಿಖರತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ, ಅಸಂಗತ ಮಾತುಗಳಂತಹ (ಇನ್ನಿತರ ಅಪಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಹೇಳಲಿ) ದುರ್ಬಲ ಮಟ್ಟದ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ಎದುರಾಗಬಹುದಾದ ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅರಿವು ಮೂಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕೀಳಂದಾಜು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವಾಗಲೂ ಕೀಳಂದಾಜು ಮಾಡಿದರೆ, ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆಯಾದರೂ ಹೀಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ನಾಜೂಕಿನ ಗುಣಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಾನವ ಕಲಿಕಾ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಳಿತು. ಕಲಿಕೆಗೆ ತುಂಬಾ ನಿಕಟವಾಗಿರುವುದು ಮಾನವ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ವಿದ್ಯಮಾನ. ಆ ಕುರಿತು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳೆರಡೂ ಒಂದೇ: ಕಲಿಯುವುದೆಂದರೆ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನ ಪರಿಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಇದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹಿಂದಿರುಗುವಿರಿ.

ಅಧ್ಯಾಯ 3

ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ



ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ನ ಪರದೆಯ ಮೇಲೆ ಈ ಪದಗಳನ್ನು ನಾನು ಟೈಪ್ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ, ಪುಟವನ್ನು ಅಕ್ಷರಗಳಿಂದ ತುಂಬುವ ಮತ್ತು ಮಿದುಳನ್ನು ಜ್ಞಾನದಿಂದ 'ತುಂಬುವುದರ' ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನೋಡಿ ಬೆಕ್ಕಸ ಬೆರಗಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುವುದು, ಮನುಷ್ಯನ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಕೆಲವು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ.

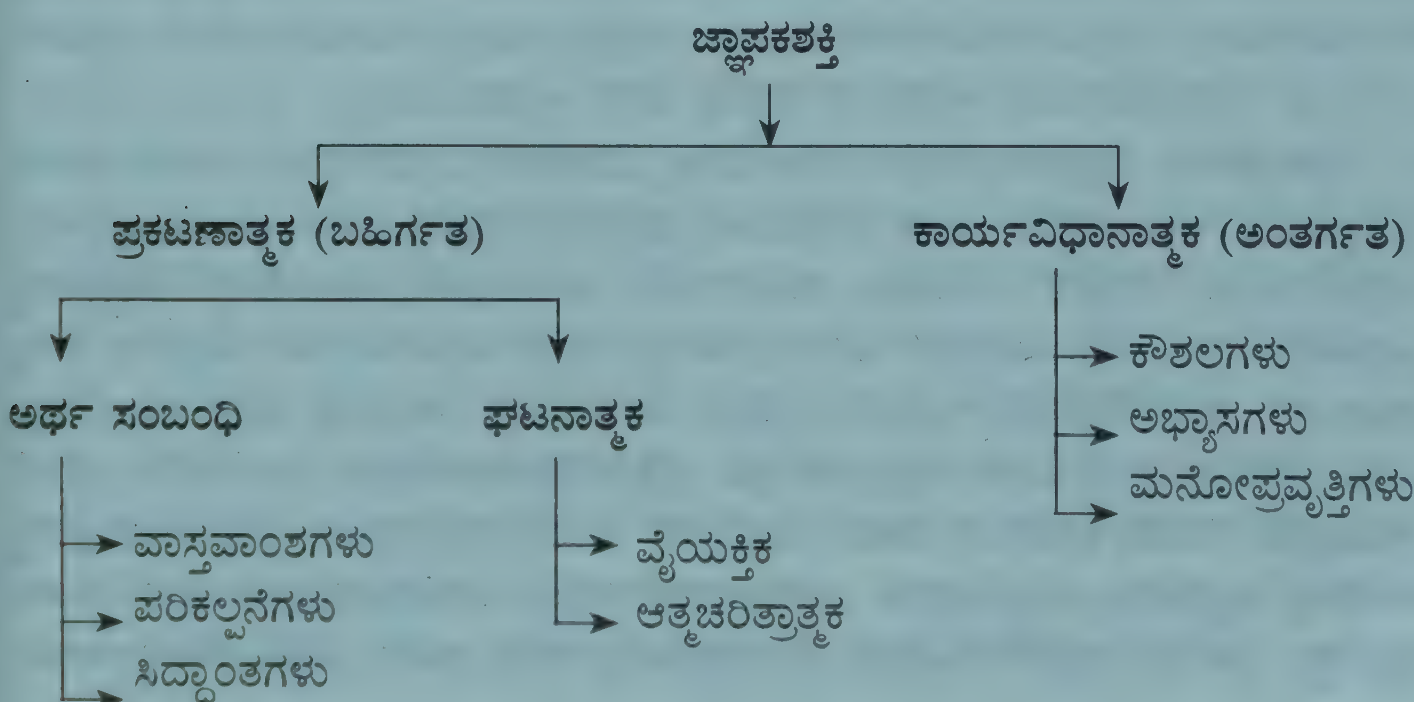
- ನಾನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಈ ಪಠ್ಯ ಪ್ರಾಯಶಃ ಎಂದೆಂದಿಗೂ ಯಥಾವತ್ತಾಗಿ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮನುಷ್ಯನ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಸಾರಾಂಶ (gist) ಮತ್ತು ಅರ್ಥದೆಡೆಗೆ ತೀರಾ ಮುಖಮಾಡಿರುವಂತಹದು. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಲ್ಲದ ಹೊರತು (ಪದ್ಯವನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವಾಗ ಆಗುವಂತೆ), ಪದಶಃ ಯಾವುದೂ ಸಂಗ್ರಹವಾಗುವುದೂ ಇಲ್ಲ ಅಥವಾ ಯಾವುದನ್ನೂ ಜ್ಞಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದೂ ಇಲ್ಲ.

- ನಾನು ಯಾವ ಪುಟದ ಮೇಲೆ ಟೈಪ್ (ಬೆರಳಚ್ಚು) ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೋ ಅದು ಖಾಲಿ ಪುಟ. ಹೊಸ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಟೈಪ್ ಮಾಡಿದಾಗ, ಸದ್ಯ ಅವು ಹಳೆಯ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ! ಆದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು, ಅದಾಗಲೇ ಇರುವ ಸಂಯೋಜಿತ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯು ಹಳೆಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ನಾನು ದಕ್ಷಿಣ ಭಾರತದ ಹಕ್ಕಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಓದಿದಾಗ, ಆ ಹಕ್ಕಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನಲ್ಲಿ ಅದಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನಭಂಡಾರವನ್ನು ಅದು ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಯಾವುದೂ ಅಕ್ಷರಶಃ ದಾಖಲಾಗುವುದೂ ಇಲ್ಲ; ಯಾವುದೂ ಬದಲಾಗದೆ ಉಳಿಯುವುದೂ ಇಲ್ಲ.
- ನಾನು ಟೈಪ್ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕಡತವು (file) ಒಂದು ಫೋಲ್ಡರ್‌ನ (folder) ಒಳಗಡೆ ಇದೆ. ಆ ಫೋಲ್ಡರ್ ಇನ್ನೊಂದು ಫೋಲ್ಡರ್‌ನ ಒಳಗಿದೆ, ಅದು ಮಗದೊಂದರಲ್ಲಿ . . . . ಇತ್ಯಾದಿ. ನಿಮಗೆ ಒಂದು ಕಡತ ಬೇಕೆಂದಾದರೆ, ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಫೋಲ್ಡರ್‌ಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ನೀವು ತೆರೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಸರಣಿಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿದ್ದು (ಸ್ಥಿರವಾಗಿದ್ದು), ಬದಲಾವಣೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಕಡತದೊಳಗೆ ಮಾಹಿತಿಯು ಒಂದು ವಾಕ್ಯದ ನಂತರ ಇನ್ನೊಂದು ವಾಕ್ಯದ ರೂಪದಲ್ಲಿ, ರೇಖೀಯ (linear) ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದ್ಭುತವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತಗೊಂಡಿದೆ. ಅಂದ ಹಾಗೆ ಸಂದರ್ಭಾನುಸಾರ, ಭಿನ್ನ ನೆನಪುಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪರಸ್ಪರ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಂತೆ ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಒಂದು ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಹೊರಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನೆನಪೊಂದನ್ನು ನಾನು ಬಹುಪಥಗಳ ಮೂಲಕ ಮತ್ತೆ ಪಡೆಯಬಹುದು.

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮನಸ್ಸುಗಳು ಮತ್ತು ಅವರಿರುವ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಈ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸದೆ ಹೋದಾಗ, ನಾವು ಅದರ ಅನಂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಗಾಧ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿದಂತೆ. ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ನಿಜವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಂಬ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಕುರಿತ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಚಿತ್ರಣವು ಇನ್ನೂ ಸಿಕ್ಕಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಆ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಮೇಲೆ ಹೇಳಲಾದ ಮೂರು ಅಂಶಗಳು, ಸಕ್ರಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವುಳ್ಳ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತವೆ. ಅವೆಂದರೆ, ವಸ್ತುವಿಷಯ (content), ಸಂಕೇತಿಸುವಿಕೆ (encoding)/ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜನೆ. ಈ ಮೂರೂ ಕೂಡ, ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಎಂದು ನಾವು ಏನನ್ನು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ನಾವು ಅದರ ವಿವರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ.

ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಒಳಗೇನಿದೆ?

ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಮಿತ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಹೆಸರೇ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ, ಅದರಲ್ಲಿನ ವಿಷಯಗಳು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಏಕೆ, ಜೀವಮಾನ ಪರ್ಯಂತ ಇರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಈ ನೆನಪುಗಳು ಎಂದಿಗೂ ನಾವು ಅನುಭವಿಸಿದುದರ ಅಕ್ಷರಶಃ 'ನಕಲು' ಅಲ್ಲ. ಅಕ್ಷರಶಃ ದಾಖಲೀಕರಿಸುವ ಯಂತ್ರಕ್ಕೂ ನಮ್ಮ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಎರಡು ಮೂಲಗಳಿಂದ ಆದದ್ದು. ನಾವು ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ (ಹಾಗಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ಇಬ್ಬರ ಅನುಭವವು ಒಂದೇ ತೆರನಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ). ಇದಕ್ಕೂ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಒಂದು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ವಿವರಗಳನ್ನು ನಾವು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಖಾಲಿ ಜಾಗಗಳಿದ್ದು, ಇವುಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಜಾಣ್ಮೆಯ ಊಹೆಯ ಮೂಲಕ ಆ ನಂತರದಲ್ಲಿ ತುಂಬಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತೇವೆ. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಎಂದೂ ಬಾಹ್ಯ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾಪಕದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ; ಅವುಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಮಾನಸಿಕ ಸಂಸ್ಕರಣೆ (mental processing)ಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡುತ್ತೇವೆ. ಇದರ ಅಂತಿಮ ಫಲಿತಾಂಶವೆಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಪಾಲಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೆನಿಸುವ ನೆನಪುಗಳು. ಆದರೆ, ಅವು ನಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳ ಕರಾರುವಾಕ್ಕು ನಕಲು ಪ್ರತಿಗಳಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಾನು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಈ ಗುಣವನ್ನು ನ್ಯೂನತೆ ಎಂದು ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಅದು ನಮಗೆ ನಿತ್ಯಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಲು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅನುಭವಗಳ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಗಹನವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ದಾಖಲೀಕರಣವು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ ಅಷ್ಟೇನು ಹೊರೆಯಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಂದು, ಉರುಹೊಡೆದು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿರುವ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇದೇನೂ ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ!



ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಧಗಳಿವೆ. ಒಂದನೆಯದು, ನಾವು ಯಾವ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಬಹುದೋ ಅದು ಬಹಿರ್ಗತ ಅಥವಾ **ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ** (declarative) ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ. ಎರಡನೆಯದು, ಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದಾದ ಅಂತರ್ಗತ ಅಥವಾ **ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ** ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ. **ಅಧ್ಯಾಯ 2**ರಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೇ ಬಹಿರ್ಗತ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ಗತ, ಹಾಗೂ ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ.

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಕೌಶಲ, ಮನೋವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಮೇಲಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಓದುವ ಇಲ್ಲವೆ ಸೈಕಲ್‌ಸವಾರಿ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ನಮಗಿರುವ ವಾಸ್ತವಾಂಶ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹಾಗೂ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆನಪುಗಳು ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳಾಗಿವೆ. ಮೊಘಲ್ ದೊರೆಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಅಥವಾ ದೇಶ ವಿಭಜನೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣಗಳು ಅಥವಾ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಗೆಳೆಯನೊಬ್ಬನ ಹೆಸರು ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗಬಹುದು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡು ವಿಧದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳು ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಆದುದರಿಂದ, ಇವುಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನೋಡುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವೂ, ಸಾಧುವೂ ಹೌದು. ಮಿದುಳಿನ ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ರೋಗಲಕ್ಷಣಗಳಿಂದ ಇದು ಸಾಬೀತಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಈ ವಿಚಾರ ನಮಗೆ ಖಚಿತವಾಗಿ ತಿಳಿದಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 1ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಲ್‌ನ (ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲ ಭಾಗಗಳು) ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಪ್ರಕರಣವನ್ನು ನೀವಿಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ. ಅವರು ಹೊಸದಾದ ಬಹಿರ್ಗತ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲಾರರು, ಆದರೆ ಹೊಸದಾದ ಅಂತರ್ಗತ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಪ್ರತಿದಿನವೂ ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದ ವೈದ್ಯರನ್ನು ಎಂದೂ ಜ್ಞಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳದ ಅವರು, ಮೊದಲ ಬಾರಿ ಪರಸ್ಪರ ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತಿರುವರೇನೋ ಎಂಬಂತೆ ಅವರನ್ನು ಯಾವಗಲೂ ಎದುರುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಅದೇ ಸಂದರ್ಭ, ಅವರು ಪ್ರತಿದಿನ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ, ಕನ್ನಡಿ ನೋಡಿ ಚಿತ್ರ ರಚಿಸುವ (mirror-drawing) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ತೋರಿದ್ದರು. ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ ನೆನಪು ಅವರಿಗೆ ಎಂದಿಗೂ ಇರಲಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಅವರ ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏಳಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು.

ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲೇ ಎರಡು ವಿಶಿಷ್ಟ ವಿಧಗಳಿವೆ. ಒಂದನೆಯದು, ವಿಚಾರ ಹಾಗೂ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ **ಅರ್ಥ ಸಂಬಂಧಿತ** ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಾದರೆ (semantic memory), ಎರಡನೆಯದು, ನಮ್ಮದೇ ಜೀವನದ ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ **ಘಟನಾತ್ಮಕ** ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ (episodic memory). ಮಿದುಳಿನ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಗದ ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮ ಘಟನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಅರ್ಥ ಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನಲ್ಲ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಇವೆರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದಂತಹವುಗಳು ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. 'ನಾನು ಯಾರು?' 'ನಾನು ಎಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ?' ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಈ ರೋಗಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನಾಗಲೀ, ಇಲ್ಲವೇ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನಾಗಲೀ ಮರೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬದುಕಿನ ಒಂದೇ ಒಂದು ಘಟನೆಯನ್ನೂ ಕೂಡ ಅವರು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾರರು.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕಾರು ತಯಾರಕರು ಮತ್ತು ತಯಾರಾದ ವರ್ಷ ಗೊತ್ತಿದ್ದರೂ (ನೆನಪಿದ್ದರೂ), ಅದನ್ನು ಅವರು ಚಲಾಯಿಸಿದ್ದು ಒಮ್ಮೆಯೂ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಲಿಲ್ಲ.

ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಬಹುತೇಕ ಬೋಧನೆಯು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು (ವಿಚಾರ, ವಾಸ್ತವಾಂಶ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು) ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇವೇ ನಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯವಿಷಯದ ಹೂರಣಗಳಾಗಿವೆ. ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ, ಅವರು ಅಂತಹ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ವರದಿ ಮಾಡಲಿ ಅಥವಾ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಪೈಥಾಗೊರಸನ ಪ್ರಮೇಯ ವಿವರಿಸು ಎಂದು ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ಕಲಿತ ದಿನದ ನೆನಪುಗಳನ್ನಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಆ ತರಗತಿಗೆ ಮುನ್ನ ಏನು ಊಟ ಮಾಡಿದಳು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಲೆಂದಾಗಲೀ ನಾವು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಆಕೆ ಆ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ವಿವರಿಸಲೆಂದಷ್ಟೇ ಬಯಸುತ್ತೇವೆ.

ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆ, ಅರ್ಥ ಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು 'ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ' ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಿದೆನಷ್ಟೆ. ಆದರೆ 'ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ' ಎನ್ನುವ ಪದ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡಲಾರದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನದಾಗರವು ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಹೊಸ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ, ಜ್ಞಾನದ **ಗಾತ್ರ** ಅಥವಾ ಬರೀ ಪ್ರಮಾಣವು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳ ನಡುವಿನ **ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳು** ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ಈ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳ **ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯೂ** ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಜ್ಞಾನದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿನ **ಸುಸಂಗತತೆ** (consistency) ಮತ್ತು ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನದ **ಅಮೂರ್ತತೆಯ** ಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ. ನಾವು ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆಯೇ?

ಮೇಲಿನ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ, ಮೊದಲ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಾಳಜಿವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅಂದರೆ, ಜ್ಞಾಪಕ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಯಾವುದೇ ಅಳುಕಿಲ್ಲ! ಆ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಂಶಗ ಗರಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಬಹುದು. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರು ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಅಸಂಗತತೆಗಳನ್ನು ಅವ ಮುಖಾಮುಖಿಗೊಳಿಸಲು (confront) ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತವಾದ ಜ್ಞಾನದಾಗರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ನಾವು ನೆರವಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗದು, ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಬೇರಾ ತುಂಬಲಾರರು. ನೀವು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಭಿನ್ನಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿ ನಿಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ತಂತಾನೇ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ.

ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದಾದರೆ, ಒಬ್ಬ ಸಾಧಾರಣ ವಯಸ್ಕ ಎಷ್ಟು ಅರ್ಥಸಂಬಂ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ಅನ್ನಿಸಿದರ ಜನರು ಇದನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನಂತೂ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ (**ಅಧ್ಯಾಯ2**) ನಿಮಗೆ ಪರಿಚಯವಾದ ಮೈಖೆಲೀನ್ ಚಿ ಅವರ ಮಿತ ಅಂದಾಜ

ಪ್ರಕಾರ, ನಾವು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಕನಿಷ್ಠವೆಂದರೂ ಒಂದು ಮಿಲಿಯನ್ ಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ! ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಮಿಲಿಯನಿಗೂ ಅಧಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಗಾಢ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆನ್ನುವುದನ್ನು ನೀವು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಮೊದಲೆರಡು ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಓದಿದ್ದೇ ಆದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕಿಲ್ಲ. ಅವು ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ನಾವು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೋಡಲಿರುವ ಸಂಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆ.

ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿದೆ?

ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಮಾಹಿತಿಯು ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುವುದು, ಆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮತ್ತೆ ಹೇಗೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಹಾಗು ಅದು ಎಷ್ಟು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಳಕೆಯೋಗ್ಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಾಗಬೇಕು ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಅವರಿಗೆ ಅವುಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವಾಗ ಅವು 'ಅವರ ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಬರುವಂತಾಗಬೇಕೆಂದು' (ವರ್ಷಾಂತ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಚೆಗೂ ಇದು ವಿಸ್ತರಿಸಲಿ ಎಂಬ ಆಶಾವಾದದೊಂದಿಗೆ!) ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ವ್ಯವಕಲನ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯೊಬ್ಬಳು ಕಲಿತಮೇಲೆ, ಈ ಮುಂದೆ ಹೇಳುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ವ್ಯವಕಲನದ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭರವಸೆಯಿಂದಿರುತ್ತಾರೆ:

- 456 – 345 = ?
- 345 + n = 456
- 456 ಮತ್ತು 354 – ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಂಡು ಹಿಡಿಯಿರಿ.
- ಜಯ್‌ನ ಬಳಿ ರೂ 456 ಇದೆ. ಆತನ ಪತ್ನಿಯ ಬಳಿ ರೂ 345 ಇದೆ.
  ಜಯ್‌ನ ಬಳಿ ತನ್ನ ಪತ್ನಿಗಿಂತ ಎಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಹಣವಿದೆ ತಿಳಿಸಿ?

ಇವೇ ಮುಂತಾದ ವ್ಯವಕಲನ ಕ್ರಿಯೆಗಳು.

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ವ್ಯವಕಲನದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಿಂದ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸುವಂತೆ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ನಾವು ವ್ಯವಕಲನವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಾಗ, ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅದನ್ನು ಯಾವಾಗ ಬಳಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಡಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಒಂದು ವೇಳೆ, ಯಾವಾಗ ಮತ್ತು ಯಾವ ಸಂಖ್ಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಎನ್ನುವ ಜ್ಞಾನ ಇಲ್ಲದೇ ಹೋದರೆ ಅಥವಾ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಕಳೆಯವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬ ಜ್ಞಾನವು ಬಹುತೇಕ ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕವಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ!

ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಯಾವುದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಯಾವುದೇ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವ ವಿಷಯಗಳು ಅಥವಾ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ

ಅನುಭವಿಸಲಿರಬಹುದಾದ ವಿಷಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಹಲವು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿ, ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸಿದಾಗ, ಆ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಸುಲಭವಾಗಿ ಜ್ಞಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನೇಕ ಚಾಲಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿರುತ್ತವೆ!

ಹಾಗಾದರೆ, ನೆನಪುಗಳು ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ? ಅದು ನಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಆರಂಭದಿಂದ ಅಂತ್ಯದವರೆಗೆ ಬರೆಯಲಾಗಿರುವ ಒಂದು ಬೃಹತ್ ಪುಸ್ತಕ ಎಂಬಷ್ಟು ಸರಳವಲ್ಲ. ಅಗತ್ಯವೆನಿಸಿದಾಗ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕೂಡಲೇ ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಉಪಯುಕ್ತ ವರ್ಗೀಕರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡಲಾಗಿರುವ ಸಹಸ್ರಾರು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಒಂದು ಬೃಹತ್ ಗ್ರಂಥಾಲಯಕ್ಕೆ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕೆಲವರು ಹೋಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಇದೂ ಅತೀ ಸರಳ ಚಿತ್ರಣ. ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿಷಯಾಧಾರಿತವಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ, ಅದರೊಳಗಡೆ ಲೇಖಕರ ಹೆಸರಿನ ಅಕಾರಾದಿಯಾಗಿ ಮರುವಿಂಗಡನೆ ಮಾಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ನಿಮಗೆ ಕಿಪ್ಲಿಂಗನ (Kipling's) ಜಂಗಲ್ ಬುಕ್ (Jungle Book) ಬೇಕಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಕಾದಂಬರಿ ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ವರ್ಣಮಾಲೆಯ 'K' ಅಕ್ಷರದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಹುಡುಕುತ್ತೀರಿ. ಆದರೆ ಮೋಗ್ಲಿ (Mowgli)ಯ ಕುರಿತ (ಜಂಗಲ್ ಬುಕ್‌ನಲ್ಲಿ ಬರುವ ಒಂದು ಪಾತ್ರ) ಪುಸ್ತಕ ಹುಡುಕಿ ಎಂದು ಹೇಳಿ, ಉಳಿದ ಯಾವುದೇ ವಿವರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸದಿದ್ದರೆ, ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಹುಡುಕಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಅಲ್ಲವೇ? ಏಕೆಂದರೆ, ಗ್ರಂಥಾಲಯದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವೊಂದರ ಹೆಸರಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಆದರೆ, ಮಾನವ ನೆನಪುಗಳು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೂ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಂಡಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ನೀವು ಜಂಗಲ್ ಬುಕ್ ಓದಿದ್ದೀರಿ ಎಂದಾದರೆ, ಬಹುಶಃ, ನೀವು ಮುಂದಿನ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೂ ಸಮಾನ ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತೀರಿ: 'ಸಿನಿಮಾ ಮಾಡಲಾಗಿರುವ ಕಿಪ್ಲಿಂಗ್ ಅವರ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಪುಸ್ತಕದ ಹೆಸರನ್ನು ಹೇಳಿ'; 'ಮೋಗ್ಲೀ'ಯ ಕಥೆಯ ಹೆಸರನ್ನು ಹೇಳಿ'; 'ಬಘೀರ'ನ ಕುರಿತಾಗಿ ಬರೆದ ಪುಸ್ತಕದ ಹೆಸರು ಹೇಳಿ', ಇತ್ಯಾದಿ. ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕ



ನಿನ್ನಲ್ಲಿ ಶೇರ್ ಖಾನ್ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವುದು ಇದೆಯಾ?

ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಎಲ್ಲ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೂ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುತ್ತದೇನೋ ಎನ್ನುವಂತಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನೇ ಕೇಳಲಿ, ತಪ್ಪಿಲ್ಲದೆ ಮತ್ತು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ನಾವು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊರಗೆಳೆಯಬಲ್ಲೆವು (ಬೀರುವಿನಿಂದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಳೆದಂತೆ). ಇದು ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆನಪುಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ: 'ನಿನಗೆ ಸೀತಾಳೆಸಿಡುಬು ರೋಗ ಬಂದಿದ್ದಾಗ ನೀನು ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕ ಯಾವುದು?' ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ 'ಜಂಗಲ್ ಬುಕ್' ಎಂದು ಥಟ್ಟನೆ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು.

ನೆನಪಿನ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ಕೆಲವು ಜನಪ್ರಿಯ ವಿವರಣೆಗಳಿದ್ದು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಒಂದು, ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜಾಲಬಂಧ ಸಿದ್ಧಾಂತ (Semantic Network Theory). ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು (ಕುರ್ಚಿ ಅಥವಾ ಮೊಲ ಅಥವಾ ಋಷಿಯಂತಹ) ಸಂಬಂಧಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಕೂಡಿಕೊಂಡಿವೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ನಾನಾ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರಬಹುದು. ಕೆಲವು ಉಪವರ್ಗ ಶ್ರೇಣೀಕರಣಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಕಾರಣ–ಪರಿಣಾಮ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ಮೊದಲು–ಅನಂತರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವುಗಳಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಕೆಳಗಿನ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ):

ಉಪವರ್ಗ ಶ್ರೇಣೀಕರಣ (Subset hierarchy)



ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮ (Cause and Effect)

ಬ್ಯಾಕ್ಟೀರಿಯಾ ಸೋಂಕು —ಕಾರಣಗಳು→ ಜ್ವರ —ಕಾರಣಗಳು→ ನಡುಕ

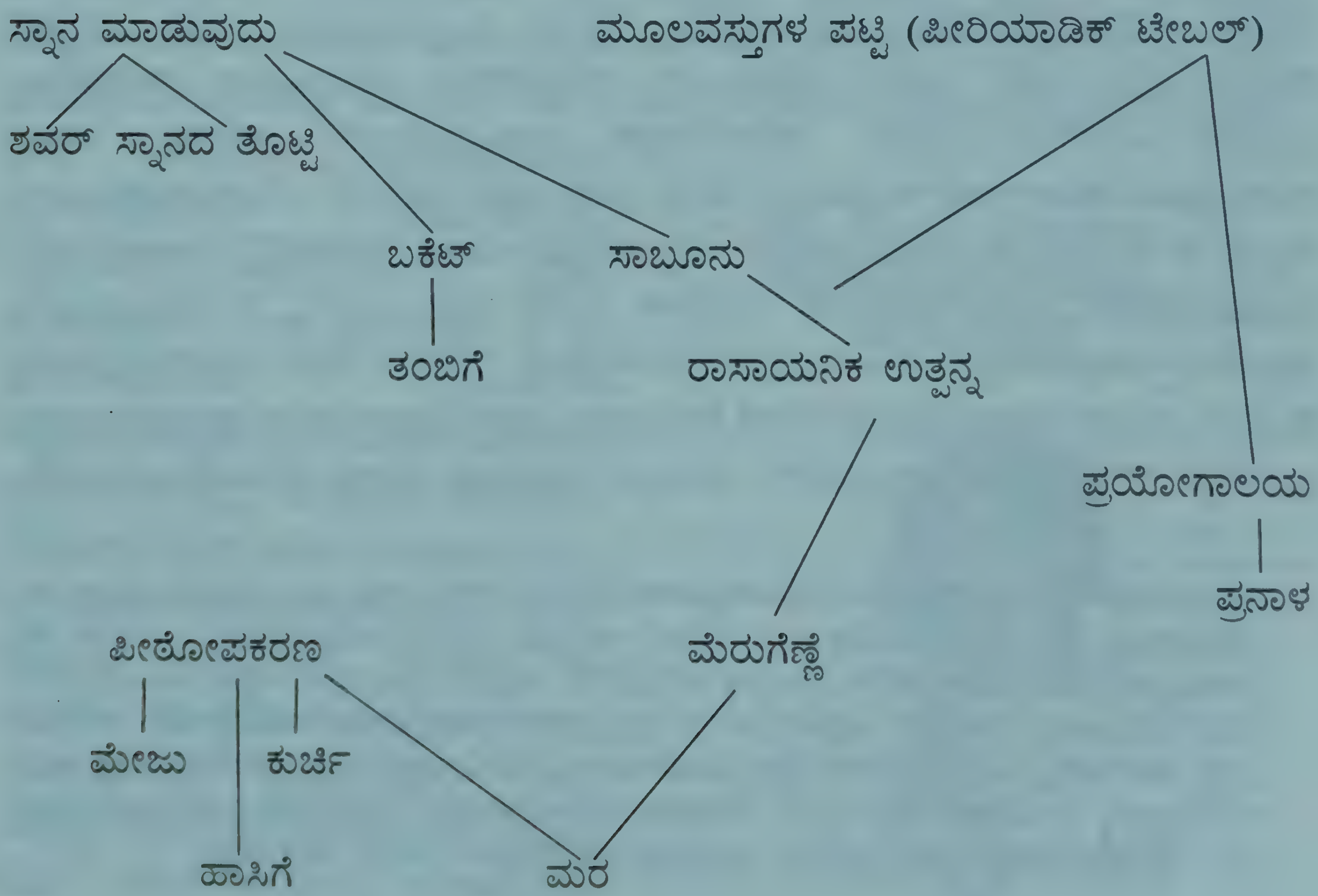
ಪರಸ್ಪರ ತೀರಾ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸೇರಿ ಒಂದು ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗುತ್ತದೆ (domain). ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಉದಾಹರಣೆಗಳು 'ಸ್ನಾನ ಮಾಡುವುದು', 'ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ' ಮತ್ತು 'ಪೀಠೋಪಕರಣಗಳು' ಎಂಬಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. 'ಸ್ನಾನದ ತೊಟ್ಟಿ', 'ಸಾಬೂನು' ಮತ್ತು 'ಮೆರುಗೆಣ್ಣೆ'ಯಂತಹ (varnish) ಪರಸ್ಪರ ಸೇರಿಕೊಂಡಿರುವಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಈ ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ (ಕೆಳಗಿನ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ). ಗೊಂದಲದ ಗೂಡು ಎಂದೆನಿಸುವ ಈ ಅರ್ಥಸಂಬಂಧಿ ಜಾಲವನ್ನು ಗೋಜಲು ಶ್ರೇಣಿಗಳು (tangled hierarchies) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ.

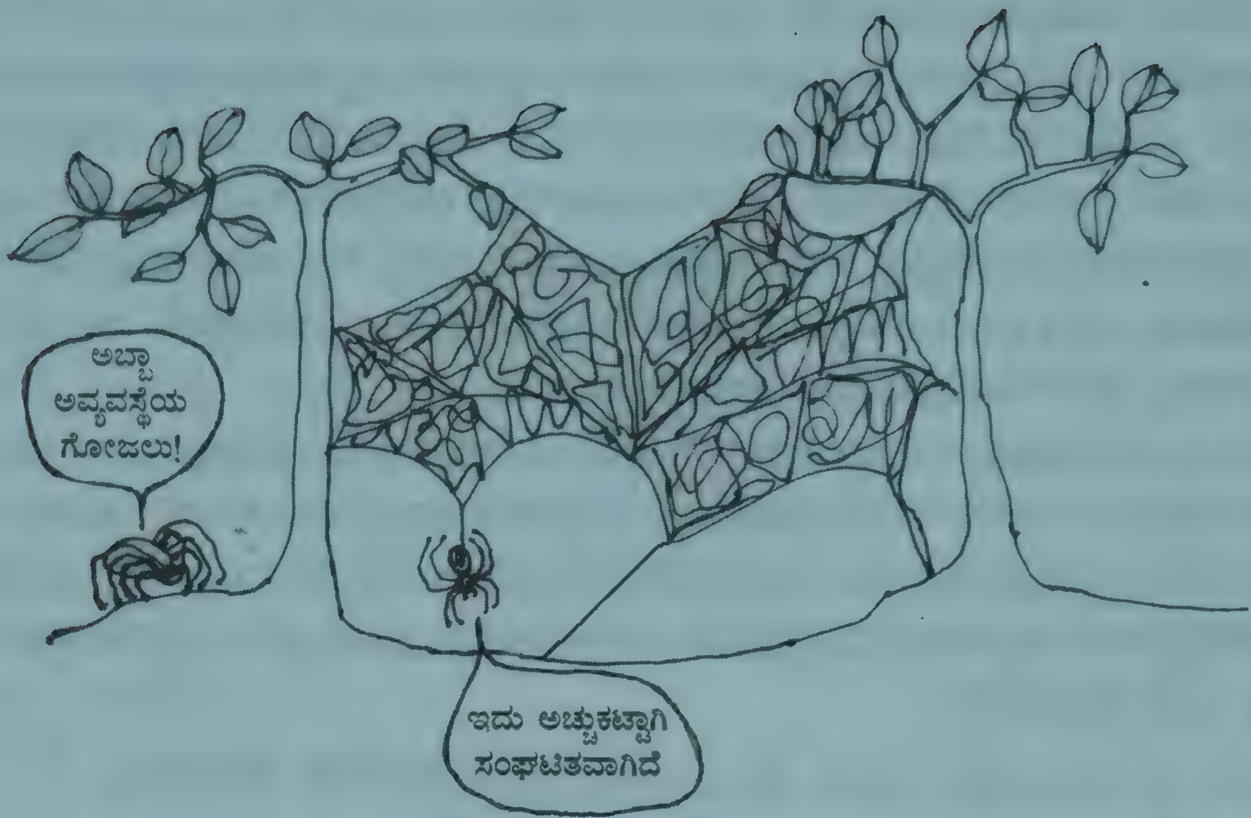
ಇನ್ನೊಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ಮರುಕಳಿಸುವ ವಿನ್ಯಾಸಗಳೆಂಬಂತೆ ನೋಡಬಹುದು. ಆ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಬರಹ, ಯೋಜನೆ, ನಕಾಶೆ ಅಥವಾ ವಿವರಣೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿದ್ದು, ನಮ್ಮ ಹೊಸ ಅನುಭವಗಳ ಕುರಿತಾದ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಯನ್ನು ಇವು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸುತ್ತವೆ. ಇವೆಲ್ಲ ಪಿಯಾಜೆಯ 'ಸ್ಕೀಮಾ'ಗಳು.

ಸ್ಕೀಮಾಗಳು ಅಮೂರ್ತವಾದವುಗಳು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅನೇಕ ಅನುಭವಗಳ ಹಿಂದಿರುವ ಹಲವಾರು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅವು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ 'ಸ್ಕೀಮಾ'ವನ್ನು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಅಂಶವು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲಗೊಳಿಸಿದರೆ, ಆ ಇಡೀ 'ಸ್ಕೀಮಾ'ವು ಒಂದು ಪ್ಯಾಕೇಜ್‌ನಂತೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎನ್.ಸಿ.ಇ.ಆರ್.ಟಿ. (NCERT – National Council of Educational Research and Training) ಎಂಬುದನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ನನ್ನ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ 'ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ' ಇಡೀ ಸ್ಕೀಮಾವು ಜಾಗೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಸ್ಕೀಮಾದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರಲಿ, ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯು ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಧದ ಸಂಪರ್ಕ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕೆನ್ನುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಸಹಜವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದಾದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಆ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಕೂಲಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸೋಣ. ಎಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವೋ ಅಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೀಗೆ ಮಾಡಬೇಕು:

- ಶ್ರೇಣೀಕರಣವನ್ನು ಮಾಡಿ ತೋರಿಸಬೇಕು (ವರ್ಗೀಕರಣಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲ);
- ಸಹಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಬೇಕು (ವಿವಿಧ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳಲ್ಲಿ);
- ಕಾರಣ–ಪರಿಣಾಮ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗಾಗಿ ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸಬೇಕು;
- ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಧಾನ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸಬೇಕು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಅಥವಾ ಕಾನೂನುಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ)
- ಸಾದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು (ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರದೊಳಗೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ)





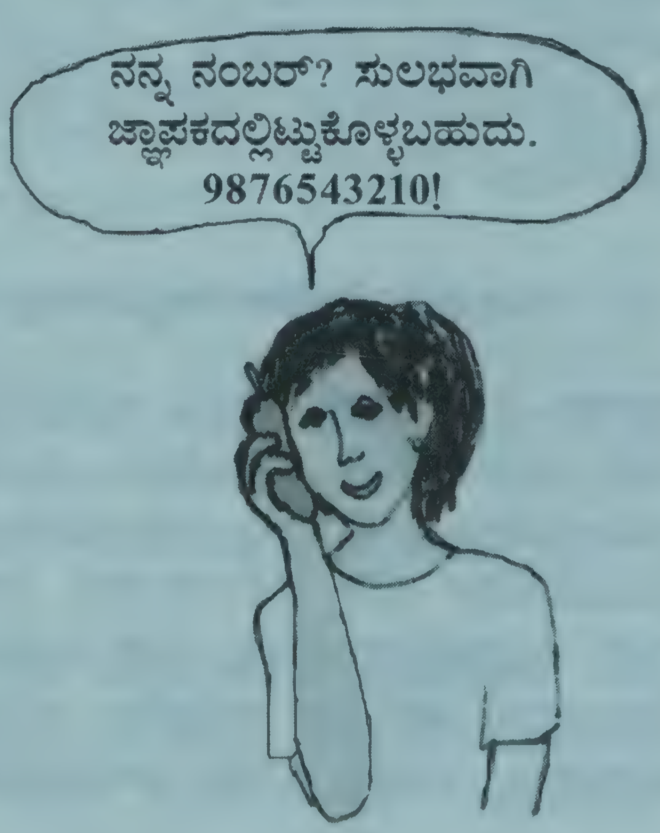
ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ

ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವಾಗ ಎಲ್ಲಾ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ನೆನಪುಗಳು ನಮಗೆ ದೊರೆಯುವಂತಿರುತ್ತವೆ (ಅಥವಾ ನಮಗೆಲ್ಲ ಒಂದಲ್ಲಾ ಒಂದು ಸಲ ಆಗುವಂತೆ, ಹತಾಶೆ ಆಗುವಂತೆಯೂ ಇರಬಹುದು!). ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ವಿಚಾರಗಳೂ ಸದಾಕಾಲ ನಿಮ್ಮ ಜಾಗೃತ ಅರಿವಿನಲ್ಲಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುವುದನ್ನು ನೀವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ. ಅದು ಬೃಹತ್ ಗ್ರಂಥಾಲಯವೊಂದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪದಗಳನ್ನೂ ಒಮ್ಮೆಲೇ ಓದಿದಂತಾಗಬಹುದು. ಹಾಗಾಗುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವಲ್ಲವೇ. ಹಾಗಾಗಿ, ನಿಮಗೆ ಯಾವುದೋ ನೆನಪಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿದ್ದಾಗ ಮತ್ತು ನೀವು ಅದರ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಯೋಚಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ, ಜ್ಞಾನದ ಆ ಅಂಶವು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಯಾವ 'ಭಾಗದಲ್ಲಿ' (space) ಇದು ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೋ, ಅದು ಇನ್ನೊಂದು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು 'ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ' ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ[4]. ಈ ವಿಧದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಬಹುದು. ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆ ಕೆಲವು ಮಾಹಿತಿಗಳು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಿಂದ ಬಂದಿದ್ದರೆ ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಒಳಬರುವ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ.

4 ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನೊಂದಿಗೆ ತೀರಾ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿನ ಈ ಸಣ್ಣ ಸಂರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮಗೆ ಅಧ್ಯಾಯ 1ರಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಭಾಗವು ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕಟಣಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಬಹಿರ್ಗತ ಅನುಭವಗಳ ಆರಂಭಿಕ ದಾಖಲೀಕರಣಕ್ಕೆ ಹೊಣೆ ಎನ್ನುವುದು ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರುತ್ತದೆ (ನಿಮ್ಮದೇ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಾಗಿ!). ಜೀವಮಾನವಿಡೀ ನಮ್ಮ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಶ್ರದ್ಧಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಅದು ನೆನಪುಗಳನ್ನು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ನೆನಪುಗಳು ದೀರ್ಘಕಾಲದವರೆಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಮೇಣ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಿಂದಲೇ 'ಅಳಿಸಿ' ಹೋಗುತ್ತವೆ.

ನೀವು ಮೇಜಿನ ಮೇಲಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೀರಿ. ಆದರೆ ಅದು ತುಸು ಕಿರಿದಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಒಮ್ಮೆಗೆ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಮಾಹಿತಿಯ ಹೊರತಾಗಿ ಬೇರೆ ಯಾವುದರ ಮೇಲೂ ನಿಮಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರೊಂದಿಗೆ ಏನಾದರೂ ಹೊಸದೊಂದು ಮಾಹಿತಿ ಬಂದಾಗ (ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಯಾವುದೇ ಹೊಸ ಆಲೋಚನೆ ಅಥವಾ ಹೊರಗಿನಿಂದ ಬಂದ ಹೊಸದೊಂದು ಶಬ್ದ) ನೀವು ವಿಚಲಿತರಾಗುತ್ತೀರಿ. ಏಕೆಂದರೆ, ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯು ನಿಮ್ಮ ಮೇಜನ್ನು ಆವರಿಸಿ ಅದರ ಮೇಲಿರುವ ಹಳೆಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಸದರಿ ಸಾಮಗ್ರಿಯು ಮೇಜಿನಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ದಾರಿಯೆಂದರೆ ಅದರೊಂದಿಗೆ ನಿರಂತರ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ಇರುವುದು. ಅಂದರೆ, ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾ ಇರುವುದು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸುತ್ತಾ ಇರುವುದು (ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಖಂಡಿತಾ ಒಂದು ಮೇಜಿನಂತಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ನನ್ನ ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆ ಹಲವಾರು ತಿಂಗಳಿಂದ ಹರಡಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿವೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಇವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿಯೇ ಇಲ್ಲ!). ಹಾಗಾಗಿ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎನ್ನುವುದು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಿಂತ ಸೀಮಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಅವಧಿಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಂತಲ್ಲದ ಇದು, ಗಮನ ನೀಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದರೆ ಕಳೆದೇ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಹೊಸ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯುವುದೇ ಈ ತಾಣದಲ್ಲಿ.

ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಸಂಗ್ರಹಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕರಣೆ ಎಂಬೆರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ತಾಣವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ. ನಿಮ್ಮ ಮೇಜಿನ ಮೇಲಿರುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ದಕ್ಷತೆಯಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಿಮ್ಮ ದಾಖಲೆ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ರಾಶಿಗಳಲ್ಲಿ (ಬಿಲ್ಲುಗಳ ರಾಶಿ, ಪಟ್ಟಿಗಳ ರಾಶಿ ಮತ್ತು ಪತ್ರಗಳ ರಾಶಿಗಳೆಂಬಂತೆ) ಸಂಯೋಜಿಸಿದರೆ ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಬಹುದು. ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ದಕ್ಷತೆಯಿಂದ ಸಂಯೋಜಿಸಿದರೆ, ಹೆಚ್ಚು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಯೋಜನೆಯು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಯಾವುದಾದರೂ ಎಂಟು ಅಂಕಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು (ಇದನ್ನು ಈ ಮೊದಲು ಗೊತ್ತಿರದ ದೂರವಾಣಿ ಸಂಖ್ಯೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ) ಆಲಿಸಿದಾಕ್ಷಣ, ನೀವು ಅದನ್ನು ತಕ್ಷಣ ಬರೆದುಕೊಳ್ಳಲಾರಿರಿ. ಅದನ್ನು ನಿಮಗೆ ನೀವೇ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ



ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಈ ಎಂಟು ಅಂಕಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಮಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡವನ್ನು ತರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕಿ ಇದ್ದರಂತೂ ಅದನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಬಹಳ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೊಸದೊಂದು ಮೊಬೈಲ್ ದೂರವಾಣಿ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಲು ಯತ್ನಿಸಿದಾಗ ಅದು ಈಗಾಗಲೇ ನಿಮ್ಮ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬಂದಿರಲೇಬೇಕು. ಆದರೆ, ಆ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮೊದಲ ಐದು ಅಂಕಿಗಳು ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನ ಮೊಬೈಲ್ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವಂತಹದೇ ಆಗಿದ್ದರೆ, ಹತ್ತು ಅಂಕಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲ ಐದು ಅಂಕಿಗಳು ಒಂದು 'ಖಂಡ'ವಾಗಿ, ಅವೆಲ್ಲ ಒಂದು ಘಟಕವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಆರು ಅಕ್ಷರಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಆರು ಪದಗಳ ಸರಣಿಯಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭ.

ಹಾಗಾಗಿ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸಂಗ್ರಹಣೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೆರಡನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲೇ, ಮಾಹಿತಿಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಳೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. 'ವಾಕ್ಯಾವಧಿ ಚಟುವಟಿಕೆ'ಯು (sentence span task) ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನೀವು ವಾಕ್ಯಗಳ ಸರಣಿಯೊಂದನ್ನು ಆಲಿಸುತ್ತೀರಿ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸುತ್ತೀರಿ. ಸರಣಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ವಾಕ್ಯದ ಕೊನೆಯ ಪದವನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡು ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ಸರಣಿಗಳು ಅವರೋಹಣ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ (ಒಂದು ವಾಕ್ಯ ಸರಣಿಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ವಾಕ್ಯ ಸರಣಿಗೆ, ವಾಕ್ಯಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ). ಸರಣಿಯಲ್ಲಿನ ವಾಕ್ಯಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ, ಎಲ್ಲಾ ವಾಕ್ಯಗಳ ಅಂತ್ಯ ಪದಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಕಠಿಣವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ನೀವು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಎಸಗಲಾರಂಭಿಸಿದ್ದೀರೆಂದರೆ, ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕ ಶಕ್ತಿಯ ಗರಿಷ್ಠ ಮಿತಿಯನ್ನು ತಲುಪಿರುತ್ತೀರಿ ಎಂದರ್ಥ.

ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮಗೆ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವದ್ದು ಎನ್ನುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ಹೇಗೆ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಮಾಹಿತಿಗಳು ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ; ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪುನಃ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮರೆಯುವಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತು ನಾವು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ. ಹಾಗೆಂದು, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯದ್ದೇನಲ್ಲ. ಅಷ್ಟು ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದ್ದು, ಕೆಲವೇ ಸೆಕೆಂಡುಗಳ ಕಾಲವಷ್ಟೇ ಬಾಳುವ (ಉಳಿಯುವ) ಅದು, ಏಕೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಎರಡು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಒಂದು, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯಲ್ಲಿರುವ

ವ್ಯಕ್ತಿಭಿನ್ನತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆಯ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ.

ಈ ಹಿಂದೆ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ನಾವು ಕಲಿಯುವ ಎಲ್ಲವೂ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕವೇ ಹಾದು ಹೋಗಬೇಕು. ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲೂ ನೀಡಲ್ಪಡುವ ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನಗಳೆರಡೂ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆರಡನ್ನೂ, ಕೌಶಲಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವು ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಒಂದು ವೇಳೆ ಮಗು ಕಡಿಮೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕುಂಠಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವು ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ಗ್ರಹಿಕೆಗೊಳಗಾಗಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಮುಂದಿನ ಸಲ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಡಿಮೆ ಜ್ಞಾನವು ಲಭ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಧಕ್ಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಲಿಕೆಗೆ 'ಅಡ್ಡಿ'ಯಾಗಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಇದು ಯುಕ್ತವೆಂದು ತೋರುತ್ತಾದರೂ, ಇಂತಹದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆಯೇ?

ಇದು ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ಒಂದು ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ಭಾರಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಈ ಏರುಪೇರುಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿಯೊಂದಿಗೆ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್‌ನ ಸೂಸಾನ್ ಗ್ಯಾತರ್ಕೋಲ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹದ್ಯೋಗಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತು ವಿವರವಾದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಅವರು ಈ ಕೆಳಗಿನವುಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ:

- ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ, ಅವರು ಸುಮಾರು 12–15 ವರ್ಷ ಹರೆಯದವರಾಗುವವರೆಗೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ.
- ಇದೇ ಹರೆಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ, ಓದುವಿಕೆ, ಬರೆಯುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಇದು ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಇವು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಇಲ್ಲವೇ ವರ್ತನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಮೂಡಿದ್ದಲ್ಲವಾದರೆ, ಅವರ ವಯೋಮಾನಕ್ಕಿರಬೇಕಾದ ಸರಾಸರಿ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಗಮನಾರ್ಹ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅವರು ಹೊಂದಿರುವುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಗ್ಯಾತರ್ಕೋಲ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಇರುವ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಿ (causal) ಪಾತ್ರವನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ, ಐದರಿಂದ ಆರರ ಹರೆಯದ ಮೂವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗ್ಯಾತರ್ಕೋಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಬಹಳ ವಿಸ್ತೃತ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದವರೂ ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವರೂ ಆಗಿದ್ದರು. ಅವರನ್ನು ಸಹಜ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು. ಪ್ರತೀ ಬಾರಿ ಏನಾದರೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಜಟಿಲತೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸಿದಾಗ, ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಹೇಗೆ ಒಂದು ಅಡ್ಡಿಯಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಆ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಯಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎದುರಿಸಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತೊಂದರೆಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ:

- ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡುವ ಸೂಚನೆಗಳ ಸರಣಿಯೊಂದನ್ನು ಆಲಿಸುತ್ತಾ ಅವರು ಜೊತೆ ಜೊತೆಗೆ (ಸೂಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ) ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೇ ಮರೆತು ಬಿಡುತ್ತಿದ್ದರು.
- ಕರಿಹಲಗೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೋಡಿ ಬರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗ, ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ಬಿಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಪದಗಳ ಸ್ಥಾನಪಲ್ಲಟ ಮಾಡಿ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರು.
- ಕಥೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಗ ತಪ್ಪಿಹೋಗುತ್ತಿತ್ತು. ಕಥೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು.

ಈಗ ಇವರೇನೋ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಬಿಡಿ. ಆದರೆ ಕಾಲ ಕಳೆದಂತೆ, ಅವರು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಕೂಲ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನೀವು ನೋಡುತ್ತೀರಿ. ಗ್ಯಾತರ್ಕೋಲ್ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕೊರತೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಒಂದಷ್ಟು ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಸಂಕಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆ ಸಲಹೆಗಳ ಸಾರಾಂಶ ಹೀಗಿದೆ:

- ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲಿನ ಅತಿಯಾದ ಹೊರೆಯ ಸೂಚನೆಗಳು ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆಯೋ ಗಮನಿಸಿ (ಆ ಸೂಚನೆಗಳು ಯಾವುವು ಇರಬಹುದೆಂದು 'ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ'ಯ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಭಾಗ ನಿಮಗೆ ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ನೀಡಿದೆ).
- ನೀವು ಅವರಿಗೆ ನೀಡುವ ಕೆಲಸವು ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಎಂತಹ ಹೊರೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿ.
- ಒಂದು ವೇಳೆ ಹೊರೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದರೆ, ನೀಡಿರುವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ, ಎಲ್ಲ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಡಿ, ಅವರಿಗೆ ಪರಿಚಯವಿರುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ. ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ ಅಥವಾ ಕಾಗದ ಮತ್ತು ಪೆನ್ಸಿಲನ್ನು ನೆನಪಿನ ಸಾಧನಗಳಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ.

ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ : ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಅನ್ವಯ

ಅನೇಕ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ, ಹೊಸ ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಕಲಿತ ಅನುಭವವಿರುತ್ತದೆ. ನಿಮಗೆ ಅಂತಹ ಅನುಭವವಾಗಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಓದಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿದ ಪದದಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸಲು (decoding) ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು

ಸಮಯ ಮತ್ತು ಶ್ರಮ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವಾಗ, ನೀವು ಹಿಂದಿನ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು, ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಇಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಸರಿಯಾಗಿ ಪೋಣಿಸಿ, ಇಡೀ ಪದವನ್ನು ಓದಬಹುದು. ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ, ನೀವು ಮೂರು ಇಲ್ಲವೆ ನಾಲ್ಕನೆ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ತಲುಪುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದರಲ್ಲೇ ನಿಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಲ್ಲ ಇಂಗಿಹೋಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಹಿಂದಿನ ಅಕ್ಷರಗಳು ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ 'ಉಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ'. ಈಗ ಮತ್ತೆ ಹಿಂದೆ ಹೋಗಿ ಆ ಪದವನ್ನು ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಸ್ಕ್ಯಾನ್ (scan) ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ಓದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಇತ್ಯಾದಿ. ಇದು ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ನಿಧಾನ ಹಾಗೂ ಪ್ರಯಾಸಕರಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ,

ಆದರೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ, ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಅಂದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಯತ್ನದ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ). ಈ ಹೊಸ ವರ್ಣಮಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ಅಕ್ಷರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ನಿಮ್ಮ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುತ್ತದೆ, ಜೊತೆಗೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಜೋಡಿಸಿರುವ ಕೆಲವು ಅಕ್ಷರಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಅಷ್ಟೇ ಏಕೆ, ಕೆಲವು ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದ ಪದಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯೂ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ಪದಗಳ ಸ್ತರದಲ್ಲಿಯಾದರೂ, ಓದುವಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚು ವೇಗ ಹಾಗೂ ನಿರರ್ಗಳತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನೀವು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಾಕ್ಯದ ಪದಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ, ಹಿಂದಿನ ಪದಗಳನ್ನು (ಈಗಾಗಲೇ ಓದಿ ಮುಗಿಸಿರುವ ಪದಗಳು) ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ, ನೀವು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪದಸಂಪತ್ತು ಇದ್ದ ಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ನಿಮ್ಮ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ತನ್ನಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಪದಪುಂಜಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪದ/ಪದಪುಂಜವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಬೇಗನೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ದೊಡ್ಡದೊಡ್ಡ ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ಅನೇಕ ಪದಪುಂಜಗಳು ಮತ್ತು ಉಪವಾಕ್ಯಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ, ಉದ್ದುದ್ದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ನಾವೀಗ ಇಡೀ ಪದಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪದಪುಂಜಗಳನ್ನು ಒಮ್ಮೆಲೇ ಓದಲು ಆರಂಭಿಸಿರುತ್ತೇವೆ.

ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ಬಂದುಬಿಡುವ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಸುಲಭತೆಯೇ **ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ**. ಇದು ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯೊಳಗೆ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಬೃಹತ್ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು (chunks) ಸಂಸ್ಕರಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವಾಗ ನಡೆಯುವಂತಹದ್ದು. 'ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ'ಯ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಗಣಿತದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂಡ ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತದ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹೇಳಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು (word problem) ಬಿಡಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಜಯ್‌ನ ಬಳಿ 45 ರೂಪಾಯಿ ಹಾಗೂ ಆತನ ಸಹೋದರಿಯ ಬಳಿ 35 ರೂಪಾಯಿ ಇದೆ. ಇದನ್ನು ಇಬ್ಬರೂ ಸೇರಿ 320 ರೂಪಾಯಿ ಲಾಭಗಳಿಸುವ ಒಂದು ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಲಾಭವನ್ನು ಹೇಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು?

ಗಣಿತದ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಬಿಡಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ. ಜೋರಾಗಿ ಬಾಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೇ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದು, ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತು ನಿಮಗೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ನಿಜವಾದ ಅನುಭವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಗಣಿತದ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಿಡಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿದ್ದರೆ, ಮೊದಲಿಗೆ ಅವರು 45:35 ಅನುಪಾತವನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಕನಿಷ್ಠ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ತರಲು ಅವರು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. 5 x 9 = 45 ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕು. 35ನ್ನು 5ರಿಂದ ಭಾಗಿಸುವಾಗ 9 ಎಂಬ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮನಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು (ಉತ್ತರ 7ನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ, 9ನ್ನು ಮರೆತಿರಬಹುದು). ನಂತರ ಅವರು ಎರಡು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಸಿ ಮೊತ್ತವಾಗಿ 16ನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಲಾಭವಾಗಿ ಬಂದಿದ್ದ 320ನ್ನು 16ರಿಂದ ಭಾಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಅವರಿಗೆ 16 x 2 = 32 ಎಂಬುದು ಅವರ ಜ್ಞಾಪಕದಲ್ಲಿರಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಅವರು 9 ಹಾಗೂ 7 ಎಂಬ ಎರಡೂ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. (ಅವರಿಗೆ 20 ಎನ್ನುವ ಉತ್ತರ ಪಡೆಯುವ ವೇಳೆಗೆ, 9 ಮತ್ತು/ಅಥವಾ 7ನ್ನು ಅವರು ಮರೆತಿರಬಹುದು). ಈಗ ಅವರು 9ನ್ನು 20ರಿಂದ ಗುಣಿಸಿ ಮೊತ್ತ 180 ಪಡೆಯಲೇಬೇಕು (ಇಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗೆ 7ನ್ನು ಮರೆತಿರಬಹುದು). ತದನಂತರ 7ನ್ನು 20ರಿಂದ ಗುಣಿಸಿ 140 ಪಡೆಯಬೇಕು (ಇಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗೆ 180 ಹಾಗೂ ಜಯ್‌ನ ಹೆಸರೇ ಮರೆತಿರಬಹುದು!). ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹಂತದಲ್ಲೂ ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾದ ವಿಧಾನ ಅವರ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರಬೇಕು. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಒಂದು ಪವಾಡಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆಯೇನಲ್ಲ ಎಂದೇ ಕಾಣುತ್ತದೆ!

ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ 'ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ' ಎಲ್ಲಿ ನೆರವಿಗೆ ಬರಬಹುದು? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ, ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ. ಒಂದು ವೇಳೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಕ್ಷಣವೆ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯೊಂದಿಗೆ, 5ರಿಂದ ಭಾಗಿಸಿ, ಸಣ್ಣ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಸಿ, 16ರಿಂದ ಭಾಗಿಸಿ 2ರಿಂದ ಗುಣಿಸುವ ಗಣಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಅವರು ಯಾವುದೇ ಸೂಕ್ತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮರೆಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಕಾರ್ಯ ಪ್ರಯಾಸಕರವಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿದಾಗ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಹೊರೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 45ನ್ನು 9ರಿಂದ ಭಾಗಿಸಬೇಕಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 9ರ ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಆರಂಭದಿಂದ ಹೇಳಬೇಕು, ಇಲ್ಲವೇ 9ನ್ನು ಅದೇ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ 5 ಬಾರಿ ಕೂಡಬೇಕು (9+9+9+9+9). ಹೀಗೆ ಮಾಡುವಾಗ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ತಾಣದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಬೇರಾವುದಕ್ಕೂ ಜಾಗ ಇಲ್ಲದಂತಾಗಿ, ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳು 'ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಲ್ಪಡುತ್ತವೆ'[5].

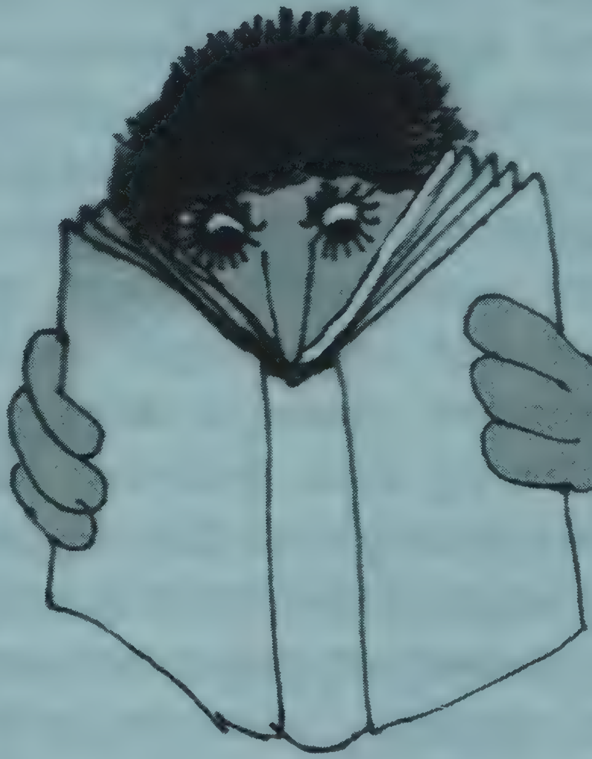
---

5 ಬಹುಶಃ ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಹಂತಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ. ಕಾಗದ ಮತ್ತು ಪೆನ್ಸಿಲ್‌ಗಳು ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಬಾಹ್ಯ ನೆರವನ್ನು ನೀಡಿ, ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಅದನ್ನು ಒತ್ತಡದಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತಾವಾಂಶ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಗಾಢವಾದ ಪರಿಚಯಕ್ಕೆ ಇದ್ಯಾವುದೂ ಪರ್ಯಾವಾಗಲು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಹಾಗಾದರೆ, ಕೆಲವು ಸಂಖ್ಯಾಧಾರಿತ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡಲು ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು ತಂತಾನೆ ನೆನಪಿಗೆ ಬರುವಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಚಯಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣವಿದೆ. ಓದುವಿಕೆಯ ನಿರರ್ಗಳತೆ, ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಪರಿಚಯ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿಯೂ ಇದು ನಿಜ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಬಹುಶಃ ಅತಿಯಾದ ಡ್ರಿಲ್ ಮತ್ತು ಉರುಹೊಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಸಂಕಟ ಪಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದರರ್ಥ, ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಆ ಬಾಯಿಪಾಠದ ವಿಷಯಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಮಿತಿಗೊಳಿಸದೆ, ಅವನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಲಿತವಾಗಿ ನಡೆಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಒಂದು ಅನುಕೂಲವಾಗಿಯಷ್ಟೇ ಬಳಸಬೇಕು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿಯೂ, ಡ್ರಿಲ್ ಅದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ ಸಹಾಯಕ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿರುವಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಯಾಗಬೇಕು.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅನೇಕ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಹಾಗೂ ಜಾಣ ಉಪಯೋಗಗಳ ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡದೇ ಹೋದರೆ, ಇದು ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟು ಬೇರೂರಿದೆ.

ನಾನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ



ನನ್ನ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಉದ್ದಕ್ಕೂ, 'ಅಭ್ಯಾಸ' (study) ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಮಾಮೂಲಿ ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ನಾವು ಬಳಸಿದ್ದೆವು. ಆದರೆ, ಹಿಂತಿರುಗಿ ನೋಡಿದಾಗ, 'ಅಭ್ಯಾಸ'ವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಬಹುದು. ನಮ್ಮ ನೋಟ್ಸ್ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಪುನಃ ಓದುವುದು, ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪುನಃ ಬಿಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದೆಲ್ಲ ಅಲ್ಲಿದ್ದವು. ಇದರ ಬಹುಭಾಗ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ, ಸೂತ್ರ, ಹೇಳಿಕೆ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ, ಮತ್ತು ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರ್ತಿ ಪ್ಯಾರವನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವುದಾಗಿತ್ತು. ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡಲು ನಾವು ಹಲವಾರು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ತಾಂತ್ರಿಕ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕರೆಯುವ 'ಜ್ಞಾಪಕಸೂತ್ರ' (mnemonics) ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಜ್ಞಾಪಕಸೂತ್ರ ಅಥವಾ ಬಾಯಿಪಾಠದ ಮೂಲಕ ಪಟ್ಟಿ (lists) ಮತ್ತು ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸೃಜನಶೀಲ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯಲಾದ ಅದೆಷ್ಟೋ ಪುಸ್ತಕಗಳಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿ, ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ಜ್ಞಾಪಕಸೂತ್ರಗಳನ್ನು

ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಿದ್ದೆವು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವಂತೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದವು ಕೂಡ! ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗೂ ವಾರ್ಷಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಬದುಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಇವೆಲ್ಲವೂ ನಮಗೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿವೆ. ಆದರೆ ನನ್ನದೊಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯಿದೆ. ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡಿದ ಜ್ಞಾನವು, ಪರೀಕ್ಷೆ ಪಾಸಾಗುವುದನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಬೇರೆ ಯಾವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ?

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆಯನ್ನು 'ಬಾಯಿಪಾಠ' ಎಂದು ನಾವು ಕರೆಯಬಹುದಾದರೆ, ಅದರ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಕುರಿತು ಈಗಾಗಲೇ ನಾನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಆದರೆ ಈ ಕ್ರಿಯೆ ನಿಜಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕೌಶಲವೊಂದನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದೂ ಆಗಿರುವುದರಿಂದ, ಸಂಪೂರ್ಣ ಬಾಯಿಪಾಠವಲ್ಲ. ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ, ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಸಂಗ್ರಹಿತ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಅತ್ಯಲ್ಪ ಸಂಬಂಧದೊಂದಿಗೆ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ನಮ್ಮ ದೇಶದ ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವುದರಿಂದ, ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಯೋಜನ ಏನೇ ಆಗಲಿ, ಅಂತಹ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನಾವಿಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡೋಣ. ಕವಿತಾವಾಚನ, ದೇಶಗಳ ರಾಜಧಾನಿಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿನ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಘಟನೆಗಳ ದಿನಾಂಕಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಮುಖ್ಯವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬನಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದರೆ, ಉರುಹೊಡೆಯುವ ನೆನಪಿನಶಕ್ತಿಯು ಆವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಅತ್ಯಂತ ಸಣ್ಣ ಭಾಗವನ್ನಷ್ಟೇ ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಂತಹ ಸಂಗತಿಗಳು (facts) ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜಡ ವಿಷಯಗಳು. ಅವುಗಳಿಂದ ಇನ್ನಷ್ಟು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತರ್ಕಿಸುವುದಾಗಲಿ, ಬಸಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಲಿ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ವರ್ತಿಸಲು ಸಹಾಯಮಾಡುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಾಧನಗಳಾಗಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು 'ಬಾಯಿಪಾಠ' ಮಾಡಲು ಯತ್ನಿಸಿದರೆ, ಅಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದೆ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡರೆ, ಅದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮುಂಚಿನ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಶಾಲೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಾದ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ಮಾಡುವುದು, ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆಯುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಂತೆ. ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹಳೆಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗಳು ತಪ್ಪಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಅವು ಕಾರ್ಯಾನುಮುಖಿಯಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತವೆ. ಯಾವುದೇ ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಎಂದೂ ಸರಿ ಮಾಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಾಯ 2ರಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ).

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ, ಎಷ್ಟನ್ನು ಇಂದಿಗೂ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನೂ ಕೂಡ ನಾವು ನಮ್ಮನ್ನು ಕೇಳಬೇಕು? ಒಂದೊಮ್ಮೆ ತಮಗೆ ತಿಳಿದಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳೆಲ್ಲ ಈಗ ಮರೆತು ಹೋಗಿವೆ ಎಂದು ಬಹಳಷ್ಟು ಜನ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. 'ನಾನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತದ್ದೆಲ್ಲದರ ಪ್ರಯೋಜನವಾದರೂ ಏನು, ಏನಿದ್ದರೂ, ನಾನು ಅವೆಲ್ಲವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಮರೆತುಬಿಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ಹೇಳುವವರೂ ಇದ್ದಾರೆ. ಬೀಜಗಣಿತ, ರೇಖಾಗಣಿತ, ಅನ್ಯದೇಶಿಯ ಭಾಷೆ ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಹೆಸರು ಮತ್ತು ಮುಖಗಳಂತಹ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ದೀರ್ಘಕಾಲ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ (ಐವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅಂತರದ ಬಳಿಕ) ಕುರಿತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಹ್ಯಾರಿ ಬಹರಿಖ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು

ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ! ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಮೂಲಾನುಭವ ಅಲ್ಪಸಮಯದ್ದಾಗಿರದೇ ಇದ್ದಲ್ಲಿ, ಮರೆಯುವಿಕೆ ಪ್ರಮಾಣವು ಅಚ್ಚರಿ ಎನಿಸುವಷ್ಟು ಅತ್ಯಲ್ಪವಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನಡುನಡುವೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡದೆಯೂ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇರುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಅದನ್ನು ಒಂದು ದೀರ್ಘಕಾಲದವರೆಗೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಕಲಿಯುವುದು. ಹೀಗೆ, ಮಾಹಿತಿಯ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಆ ಜ್ಞಾನದ ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನಡೆದರೆ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಅಭ್ಯಾಸದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇಲ್ಲದೆಯೇ, ಅರ್ಧ ಶತಮಾನದ ಕಾಲವು ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮಟ್ಟವು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬಹರಿಕ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ವಸ್ತು ವಿಷಯದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದರೆ, ನಿರ್ವಹಣೆಯು ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಳಿಮುಖವಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಹಾಗೆಂದರೆ, ಅತ್ಯಲ್ಪ ಅವಧಿಯ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳು ಎಷ್ಟೇ ತೀವ್ರತರವಾಗಿದ್ದರೂ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ, ಆರು ತಿಂಗಳು ಅಥವಾ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಗೆ ವ್ಯಾಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕರವಾಗಲಾರವು. ಆದರೆ, ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಕೋರ್ಸಿನ ನಂತರ, ಕಲಿತ ವಿಷಯವನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾ ಹೋದಲ್ಲಿ, ಆ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೆನಪು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಇನ್ನೊಂದು ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತ ಕೆಲವೊಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಕೌಶಲಗಳಾದ ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು, ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ ಮಾಡುವುದು ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕೌಶಲಗಳಾದ ಗ್ರಹಿಸುವುದು, ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವುದು, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಎಂದೂ ನಾವು ಮರೆಯುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ಇಂತಹ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಕಲಿಸಿಕೊಟ್ಟರೆ ಮಾತ್ರ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂತಹ ಮತ್ತು ಇದೇ ತೆರನಾದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡದೆ ಅವರಿಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ನೀಡುತ್ತಾ ಹೋದರೆ, ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಅವರು ದೊಡ್ಡವರಾದ ಮೇಲೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಮರೆತುಬಿಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದೆಲ್ಲವೂ ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಎನಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಅದೆಂತಹ ನೆನಪಿನ ಅದ್ಭುತ ಸಂಕೀರ್ಣ ಯಂತ್ರವಿದೆ ಎಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಕಲ್ಪನಾಶೀಲವಾಗಿ ನಾವು ಬಳಸದಿರುವುದು ನಾಚಿಕೆಗೇಡಿನ ವಿಷಯವೇ ಸರಿ. ಒಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ನಂಬಿಕೆಯಂತೆ, 'ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಿದುಳಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಶೇಕಡ ಹತ್ತನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ ಮಾತನಾಡುವುದು ಜನರಿಗೆ ಇಷ್ಟ. ಈ ಹೇಳಿಕೆಯು ಮಿದುಳಿನ ಪೂರ್ಣ ಗಾತ್ರ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಮ್ಮಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹುಶಃ ಇದನ್ನು ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಂಯೋಜನೆ, ಸಹಬಂಧನ, ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕಳಪೆ ಬಳಕೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಸೂಚಕವಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದು. ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಹಜ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ? ಯೋಚಿಸಿ.

ಅಧ್ಯಾಯ 4

ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸ

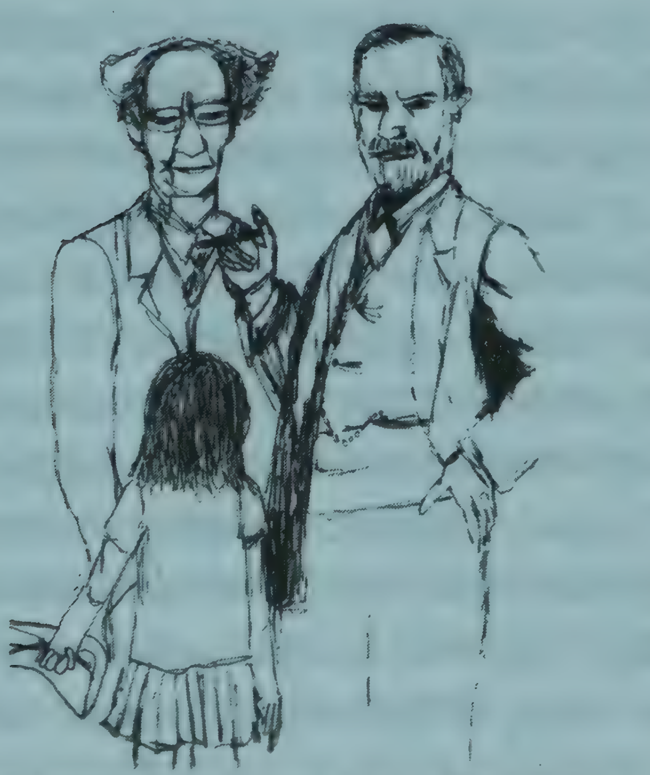


- ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರರಿಗಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆಯೆ? ಅಥವಾ ಅವರು ವಯಸ್ಕರಿರಗಿಂತ ಕೇವಲ ಕಡಿಮೆ ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ತಿಳಿದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆಯೆ?
- ಆರಂಭಿಕ ಅನುಭವಗಳು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆ? ಅಂದರೆ ಮಗುವಿನ ನಂತರದ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಆ ಅನುಭವಗಳು ಕಟ್ಟಿಕೊಡಬಲ್ಲವೆ ಅಥವಾ ಅವು ಕೆಡವಬಲ್ಲವೆ? ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವೆ? ಅಂದರೆ, ಮುಂಚಿನ ಅನುಭವಗಳ ಕೊರತೆಯನ್ನು, ನಂತರದ ಅನುಭವಗಳು ತುಂಬಿಕೊಡಬಲ್ಲವೆ?
- ಮಗು ಹುಟ್ಟಿದಾಗ ಅದು ಖಾಲಿ ಸ್ಲೇಟಿನಂತಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಸ್ಲೇಟಿನ ಮೇಲೆ 'ಬರೆಯಲಾದ' (ಮಗುವಿನ ಅನುಭವದ ಕಲಿಕೆ) ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಅದು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವು ಒಪ್ಪುವಿರಾ? (ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಇಂದೇನಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯೇ ಕಾರಣ) ಅಥವಾ ನಮ್ಮ ಪರಿಸರವು ಎಂತಹದ್ದೇ ಆಗಿದ್ದರೂ,

ನಮಲ್ಲಿರುವ ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಪಡೆದಿದ್ದು, ತೀರಾ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ನಾವೇನಾಗಿರುತ್ತೇವೋ ಅದೇ ಆಗಿರುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯ ಎಂದು ನೀವೇನಾದರೂ ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಾ?

- ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ 'ಒಳ್ಳೆಯವರೇ' ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಸಮಾಜದ ಅನಿಷ್ಟಗಳಿಗೆ ಅವರು ಒಡ್ಡಿಕೊಂಡಾಗ, ಅವು ಅವರನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದರೆ ನೀವು ನಂಬುತ್ತೀರಾ? ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ 'ಅನಾಗರಿಕ'ರಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತಾರೆ, ಅವರನ್ನು ಸನ್ನಡತೆಯ ಮನುಷ್ಯರನ್ನಾಗಿಸಲು ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಅನ್ನಿಸುತ್ತದೆಯೆ?

ಈ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಬಹುತೇಕ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ತಳಹದಿಯಾಗಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಕ್ರಮವಾಗಿ ಗುಣಾತ್ಮಕ/ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ, ನಿರ್ಣಾಯಕ ಹಂತಗಳು, ಪ್ರಕೃತಿ/ಪೋಷಣೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸ ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳಡಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಹಲವು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳನ್ನು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ನಿಲುವಿನ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಯಸ್ಕರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಅನುಭವಗಳು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬಲ್ಲವು ಎಂದು ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಅನುಭವದಿಂದಾಗಿ ಆದ ಸಣ್ಣ, ಹಂತಹಂತದ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಎಲ್ಲಾ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಬಹುದೆಂದು ಸ್ಕಿನ್ನರ್ ನಂಬಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಹುಟ್ಟುತ್ತಲೇ ಆದರ್ಶ ಅನಾಗರಿಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (Noble Savages), ನಾವು ಅವರನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ಅವರು ಬೆಳೆದು ಪರಿಪೂರ್ಣ ಸಮಾಜವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ರೂಸೋ ನಂಬಿದ್ದರು.



ಈಗ ಅಲ್ಲ, ಡಿಯರ್ ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದೇವೆ

ಇಂತಹ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ 'ಸತ್ಯ'ವೇನೆಂದು ನಾವು ಎಂದಾದರೂ ಹೇಗೆ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ನೀವು ಆಶ್ಚರ್ಯ ಪಡುತ್ತಿರಬಹುದು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಮಗೆ ಕೆಲವು ತಾತ್ಪೂರ್ವಿಕ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿವೆ. ನೀವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವಂತೆಯೆ ತೀವ್ರ ನಿಲುವುಗಳು ಅತಾರ್ಕಿಕವಾದುವೆಂದು ಉತ್ತರಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲೂ, ತೀವ್ರ ನಿಲುವುಗಳು ಅತ್ತ ಸಂಪೂರ್ಣ ತಪ್ಪೂ ಅಲ್ಲ ಅಥವಾ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸರಿಯೂ ಅಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳತೊಡಗಿದ್ದೇವೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಇದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನೀವು ಬೇರೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೇಳಿದರೆ, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ಇನ್ನೊಂದು

ಆಸಕ್ತಿಕರ ಚಿತ್ರಣವು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಚಿತ್ರಣವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮತ್ತು ಪ್ರಬಲವಾಗಿದ್ದರೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಂತೂ ಅಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಿಗೆ ಹಲವು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದ ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯವರೆಗೆ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಕುರಿತ ಕಿರುವಿವರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ, ನಂತರ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಹಂತದ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ. ಪ್ರಕೃತಿ/ಪೋಷಣೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಕುರಿತು ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿರುವ ಇನ್ನೆರಡು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಅವುಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಅಧ್ಯಾಯಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಮಿದುಳಿನ ವಿಕಾಸ

ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಾಗುವ ತೀರಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸುವ ಬದಲಾವಣೆಯೆಂದರೆ, ಅದರ ತೂಕದಲ್ಲಿ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಆಗುವ ಹೆಚ್ಚಳ, ಮೊದಲ ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ಅದು 400ರಿಂದ 850 ಗ್ರಾಮ್‌ಗಳಾದರೆ, ಮೂರನೇ ವರ್ಷಕ್ಕೆ 1,100 ಗ್ರ್ಯಾಮ್‌ಗಳವರೆಗೆ ಬೆಳೆಯಬಹುದು, ವಯಸ್ಕರಾಗುವ ವೇಳೆಗೆ ಅದು 1,450 ಗ್ರಾಮ್‌ಗಳಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಿದುಳಿನ ತೂಕದ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಇಡೀ ದೇಹದ ತೂಕಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಒಂದು ವರ್ಷದ ಮಗುವಿನ ದೇಹ, ವಯಸ್ಕರ ದೇಹದ ಐದನೇ ಒಂದು ಭಾಗ ಮಾತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಅದೇ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಮಗುವಿನ ಮಿದುಳು ವಯಸ್ಕರ ಮಿದುಳಿನ ಅರ್ಧಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ತೂಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತ್ವರಿತಗತಿಯ ಮಾನವ ಜನನೋತ್ತರ ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಚಿಂಪಾಂಜ಼ಿ ಮತ್ತು ಇತರ ಪೂರ್ವಜರೆನಿಸಿಕೊಂಡ (primates) ವಾನರ ಬಂಧುಗಳ ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳ ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಗತಿ ಹುಟ್ಟಿನ ನಂತರ ತಕ್ಷಣ ನಿಧಾನವಾಗುತ್ತದೆ. ಇತರ ಪೂರ್ವಜರೆನಿಸಿಕೊಂಡ ವಾನರ ಬಂಧುಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಹುಟ್ಟುವಾಗ ನಾವು ತೀರಾ ಅಪಕ್ವರೂ, ಅಸಹಾಯಕರೂ ಆಗಿದ್ದು, ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ತಲುಪಲು ದೀರ್ಘ ಸಮಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರೊಂದಿಗೆ, ಇದು ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಆದರೂ, ಮಿದುಳಿನ ಎಲ್ಲಾ ಭಾಗಗಳೂ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ತೆರನಾಗಿ ಬೆಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಹುಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಿದುಳಿನ ಕಾಂಡ ಮತ್ತು ನಡುಮಿದುಳುಗಳು (mid brain) ಗಾತ್ರದಲ್ಲಿಯೂ, ಸಂಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಬಹುತೇಕ ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಬೆಳೆದಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಮಿದುಳಿನ ಹೊರಕವಚವು (cerebral cortex), ವಯಸ್ಕರಾದಾಗ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ತುಂಬ ಕಡಿಮೆ ಪಕ್ವವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೊರಕವಚದ ಬಹುತೇಕ ಭಾಗವು ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ನೇರವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸಲು ಇನ್ನೂ ಬಳಕೆಯಾಗದಿರುವುದರಿಂದ ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಯೋಜನೆ, ಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುವ ಹಣೆಯೆಲುಬಿನ (frontal) ಮತ್ತು ಹಣೆಯೆಲುಬಿನ ಮುಂಭಾಗದ (prefrontal) ಮಿದುಳಿನ ಕವಚಗಳು ಹದಿಹರೆಯದ ಕೊನೆಯವರೆಗೂ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ತಲುಪುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳಿಂದಾಗಿ ನಾವು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಿದುಳನ್ನು ಸುನಮ್ಯ (plastic) ಎಂದು ಕರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸ ಹುಟ್ಟಿನಿಂದ ಹದಿಹರೆಯದವರೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಮಿದುಳು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂದಾಗ, ಅದರ ಅರ್ಥವೇನು? ಎರಡು ಅಂಶಗಳು ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. **ನರಕೋಶಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಪರ್ಕಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ** ಹಾಗೂ **ನರಕೋಶಗಳು ಮಯಿಲಿನ್ ಹೊದಿಕೆಗಳಿಂದ ಆವೃತವಾಗುವುದು (myelination)**.

ನರಕೋಶಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಪರ್ಕಗಳು

ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 150 ಬಿಲಿಯನ್ ನರಕೋಶಗಳಿವೆ (ಅಷ್ಟೂ ಹುಟ್ಟುವಾಗಲೇ ಇರುತ್ತವೆ). ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನರಕೋಶವು 1000 ಬೇರೆಬೇರೆ ನರಕೋಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಲು ಶಕ್ತವಾಗಿದ್ದು, ಇದು ಒಟ್ಟು ಸುಮಾರು 150,000,000,000,000 ನರಕೋಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಸರ್ಗವನ್ನು (synapses) ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ! ಆದರೆ ಮಾಹಿತಿಯು ಎಲ್ಲ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸಬಲ್ಲ ಸಂಪರ್ಕಗಳು ಮಾತ್ರ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಒಂದು ನರಕೋಶದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ನರಕೋಶಕ್ಕೆ ರವಾನಿಸಬಲ್ಲವು. ಒಂದು ನಿಗದಿತ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಮಿದುಳಿನ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಅತಿಯಾಗಿ ಸಂಸರ್ಗಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆ (ಇದನ್ನು ಸಂಸರ್ಗೋತ್ಪತ್ತಿ–synaptogenesis ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ). ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟೋ ಸಂಪರ್ಕಗಳು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಓರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಕಳಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅನುಭವದಿಂದ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ಸಂಸರ್ಗಗಳು ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಬೇರೆಯವು ಕಳಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

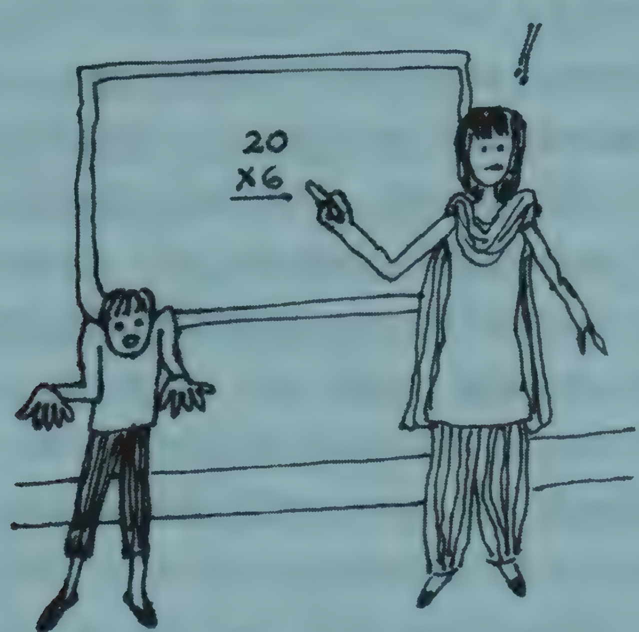
ಈ ರೀತಿಯ ಮಿದುಳಿನ ಸುನಮ್ಯತಾ ಗುಣವನ್ನು ಅನುಭವ–ನಿರೀಕ್ಷಕ (experience-expectant) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸರಹಿತವಾಗಿ, ಅತಿಯಾಗಿ ಉತ್ಪತ್ತಿಯಾದ ಸಂಸರ್ಗಗಳು, ನಂತರ ಆ ಸಂಸರ್ಗಗಳನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ದೃಢಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅನುಭವಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾದ 'ಓರಣಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ'ಗೆ ಒಳಗಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಹೊಸ ಸಂಸರ್ಗಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುವ **ಅನುಭವ–ಆಧಾರಿತ** (experience-dependent) ಮಿದುಳಿನ ಸುನಮ್ಯತೆ ಕೂಡ ಇದೆ. ಒಂದು ಹೊಸ ಅನುಭವ ಆದ ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನೈದು ಸೆಕೆಂಡುಗಳ ನಂತರ, ಆ ಅನುಭವವು ಸಂಸ್ಕರಣೆಗೊಳಪಟ್ಟ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಸಂಸರ್ಗಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ, ಆವಶ್ಯಕತೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಸರ್ಗಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ, ಉಪಯೋಗಿಸದ ಸಂಸರ್ಗಗಳ ಓರಣಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಕೂಡ ಆ ಸಮಯದಲ್ಲೇ ಆಗುತ್ತದೆ.

ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಆದ ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಮಿದುಳಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ಬಹಳ ಸರಳ ಸಾದೃಶ್ಯದ (analogy) ಮೂಲಕ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈಜುವುದರ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗ ನೀವು ನೀರನ್ನು ಜೋರಾಗಿ ಮುಂದಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಿ, ತೇಲುವ ಶೈಲಿ, ಮುಕ್ತಶೈಲಿ ಅಥವಾ ನಾಯಿ ಈಜು ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ (doggy style) ಕಲಿತಿರಬಹುದು (ಅನುಭವ–ನಿರೀಕ್ಷಕ). ನಂತರ ನೀವು ಯಾರಾದರೂ ಈಜಿನ ತರಬೇತುದಾರರಿಂದ ಕಲಿತಿದ್ದರೆ, ಅವರು ನಿಮ್ಮ ಈಜುಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಎರಡು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು: ಚಿಟ್ಟೆ ಮಾದರಿಯ ಈಜು (butterfly strokes) ಮುಂತಾದ ಹೊಸ ಈಜಿನ ವರಸೆಗಳನ್ನು ನಿಮಗೆ ಕಲಿಸಬಹುದು (ಅನುಭವ–ಆಧಾರಿತ) ಮತ್ತು ಹಿಂದೆ ಕಲಿತ ನಿಮ್ಮ ಕೆಲವು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಉಳಿದವನ್ನು ಕಳಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

ನರಕೋಶಗಳ ಮಯಲೀಕರಣ

ಮಯಿಲಿನ್ ಒಂದು ಕೊಬ್ಬಿನ ಪದಾರ್ಥವಾಗಿದ್ದು, ನರತಂತುಗಳಿಗೆ ಅವಾಹಕ ಹೊದಿಕೆಯಾಗಿ, ಅವುಗಳ ಮೂಲಕ ಹರಿಯುವ ವಿದ್ಯುತ್ ಆವೇಗಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹುಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ನರಗಳು ಮಯಿಲಿನ್ ಹೊದಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಮಿದುಳಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಯಲಿನ್ ಹೊದಿಕೆ ಬೆಳೆಯುವುದು, ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಹಂತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ, ವೃದ್ಧಿ ರೂಪದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಅದು ನಾವು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಸ್ವಯಂಚಾಲನೆಯೆಂದು ಕರೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಒಂದು ಕ್ರಿಯೆಯು ಎಷ್ಟು ರೂಢಿಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆಂದರೆ ಅದು ತೀರಾ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ನಿರಾಯಾಸವಾಗಿ ನಡೆಯಬಲ್ಲುದು. ಮಯಿಲೀಕರಣದಿಂದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡವರಾದಂತೆ ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಗ್ರಹಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾಗುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ನಿರಾಯಾಸದಿಂದ ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ನಿಧಾನವಾಗಿ ಅಥವಾ ಸಾವಕಾಶವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಮಯಿಲೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು, ಬೆಳೆಯುವ ಮಗುವಿಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಹಾಯಕಾರಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಈಗ ಆ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದರತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸೋಣ. ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರರಿಗಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆಯೆ ಅಥವಾ ಅವರು ವಯಸ್ಕರರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಮರ್ಥರೂ ಹಾಗೂ ಕಡಿಮೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯುಳ್ಳವರೂ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆಯೆ?



ದಯವಿಟ್ಟು ಕ್ಷಮಿಸು. ನನ್ನ ಮಯಿಲೀಕರಣ
ಇನ್ನೂ ಪೂರ್ಣವಾಗಿಲ್ಲ

ಸಂಚಿತ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಯೇ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ

ಸ್ವಿಟ್ಸರ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್ ದೇಶದ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು, ಮಕ್ಕಳ ಕುರಿತಾಗಿ ನಾವು ವೀಕ್ಷಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಒಂದು ಒಪ್ಪಬಹುದಾದ ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೂಲಕ ನಮಗೆ ಅದ್ಭುತವಾದ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ,

ಬಹುಶಃ ತನ್ನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪದೇ, ಬಹುಸಮ್ಮತವಾದ ಪರ್ಯಾಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುವ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಬಿಟ್ಟುಕೊಟ್ಟಿರುವುದು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಮಹತ್ತರ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿದೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸವು ಹಂತಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದೆಂದೂ, ಪ್ರತಿ ಹಂತವು **ಗುಣಾತ್ಮಕ** ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿನದಕ್ಕಿಂತ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆಂದೂ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹಂತಗಳೆಂದರೆ ಏನು? ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ತಕ್ಷಣ ಬದಲಾಗುವುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಅವು ಕೇವಲ ಹಿಂದಿನದಕ್ಕಿಂತ 'ಹೆಚ್ಚು' ಅಥವಾ 'ಉತ್ತಮ' ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾದಂತೆ ಗೋಚರಿಸುತ್ತವೆ, ಆಗ ನಾವು ಅದನ್ನು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುವ ರೀತಿಯ ವಿಕಾಸ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ.

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಕಾಸದ ಹಂತದಲ್ಲೂ, ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು ಕೆಲವೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತತೆ (egocentrism), ವಸ್ತುನಿತ್ಯತೆ (object permanence), ಸ್ಥಿರತೆ (conservation), ಮುಂತಾದ ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮಗು ಇನ್ನೊಂದು ವಿಕಾಸದ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪುತ್ತದೆ. ಆ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳನ್ನು ತಲುಪುವವರೆಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಆಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬೇಕೆಂದರೆ, ವಿಕಾಸದ ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಗು ಯಾವಾಗಲೂ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ತಪ್ಪು ಉತ್ತರವನ್ನೇ ನೀಡುತ್ತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಮುಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅದೇ ಮಗು, ಅದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸದಾ ಸರಿಯುತ್ತರ ನೀಡುತ್ತದೆ. ವಿಕಾಸವು 'ಮೊದಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂಬಲ್ಲಿಂದ 'ನಂತರ ಆಗುತ್ತದೆ' ಎಂಬವರೆಗಿನ (cannot-then-can)' ಹಂತಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ವರ್ಣಿಸುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಹಲವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ 'ಬೋಧನಾ ಸಾಧ್ಯತೆ', ಕಲಿಯುವ ಉತ್ಸುಕತೆ ಮತ್ತು ಹಂತ ಸಂಕ್ರಮಣವನ್ನು (**stage transition**) ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಪರಿಸರದ ಸೂಕ್ತತೆ.

ಹಾಗಾದರೆ, ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂತಹದ್ದೇನಿದೆ? ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಪರಿಗಣನೆಗಾಗಿ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಎರಡು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ:

- ಬಹುಶಃ, ನಾವು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಾ ದೀರ್ಘಕಾಲದ ವಿವಿಧ ಅವಧಿಗಳುದ್ದಕ್ಕೂ ಹೋಲಿಸುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ನಾವು ಹಂತಗಳ ರೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾ ನಾವು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹಂತದುದ್ದಕ್ಕೂ ಆಗುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದರಿಂದ ವಂಚಿತರಾಗುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೆ?

ದಿನದಿಂದ ದಿನಕ್ಕೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಕಂಡುಬರಬಹುದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಮಿದುಳಿನ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಆಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿರುವ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಹಾಗೂ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವ ಹೊಸ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ

ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ದಕ್ಷವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಅನಾಯಾಸವಾಗಿ ಬಳಸುವಲ್ಲಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು. ಪ್ರತಿದಿನ, ಪ್ರತಿವಾರ, ಮಗು ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಇರಬಹುದು. ಸಾಕಷ್ಟು ದೀರ್ಘ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ (ಕೆಲ ವರ್ಷಗಳೆಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ), ಈ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ವೃದ್ಧಿರೂಪದಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು, ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದಿನ ವರ್ತನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದರೆ, ಈಗಿನ ವರ್ತನೆಗಳು ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವಂತೆ ತೋರಬಹುದು. ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಒಂದು ದೀರ್ಘ ಸರಣಿ 'ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ' ಮಗುವಿನಿಂದ ಅದು ಈ ಮುಂಚೆ ಎಂದೂ ಮಾಡಿಲ್ಲದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಅದಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಬಹುಶಃ ಆ ಮಗುವು ಸಾಕಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಮಾಡುತ್ತಾ ಬಂದಿರುವುದನ್ನು, ಮುಂದೊಂದು ದಿನ ವಯಸ್ಕರು ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ಆಗಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಯೆಂದು ಗಮನಿಸಬಹುದು!

- ಕೇಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು 'ಸರಿ' ಉತ್ತರ ನೀಡದಿದ್ದಾಗ, ಅದು ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಿರುವುದೇ ಕಾರಣವೆಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಬಹುಶಃ, ಹೀಗಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಅವರಿಗೆ ಉನ್ನತ-ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು, ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುವ ಸನ್ನೆಗಳು ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೇ ಮುಂತಾದ ತೊಂದರೆಗಳಿರಬಹುದು.

ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ನೀವು ನೀಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು, ನೀವು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದ ರೀತಿ ಅಥವಾ ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮೊದಲಿಗೆ ನೀವು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಿದ್ದೀರಿ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಎಷ್ಟು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೋ, ಅವರ ಈಗಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮೇಲೆಯೂ ಅಷ್ಟೇ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ 'ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತತೆ'ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ, ಮೇಜಿನ ಮೇಲಿಟ್ಟ ಮೂರು ಆಯಾಮದ ಪರ್ವತಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಜೋಡಣೆಯೊಂದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು, ಅದರ ಸುತ್ತ ನಡೆದಾಡುತ್ತಾ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರನ್ನು ಒಂದು ಕಡೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳಿ, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಕುಳಿತವರಿಗೆ ಆ ಜೋಡಣೆಯು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಿರಬಹುದೆಂದು ಅವರು ವಿವಿಧ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೋಡಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು, ಅವರು ಕಂಡ ಪರ್ವತದ ನೋಟದಂತಿರುವ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಹೆಕ್ಕಿ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆ, ಇದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಆ ವಿಕಾಸದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಆವಶ್ಯಕವಾಗಿರಬಹುದಾದ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತ ಸ್ವಭಾವದ ಪುರಾವೆಯಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತತೆ ಎಂದರೆ, ವಿಷಯ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಬೇರೆಯವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥರಾಗಿರುವ ಸ್ಥಿತಿ.

ಆದರೆ, ಇದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಈ ಮುಂದಿನಂತೆ ಸರಳೀಕರಿಸಿಕೊಂಡು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕನಿಗೆ ಎದುರಾಗಿ ಕುಳಿತ ಮಗು, ಒಂದು ಕಡೆ ಮನೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಒಂದು ಮರದ ಚಿತ್ರ ಇರುವ ಕಾರ್ಡೊಂದನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಎತ್ತಿ ತನ್ನ ಕಡೆಗೆ ಮರ ಕಾಣುವಂತೆ ಹಿಡಿದಿದೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳಿ. ಆ ಮಗುವಿಗೆ, ಎದುರಿನ ವಯಸ್ಕನಿಗೆ ಮನೆ ಮಾತ್ರ ಕಾಣುತ್ತದೆಂದು ಖಂಡಿತಾ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ! ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಇದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮಾಡಬಲ್ಲರು. ಅದರರ್ಥ, ಬೇರೆಯವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ತಮ್ಮವಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆಂದು ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗೇ ಆಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅವರು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತರಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆ



ಅವರ ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳ ಪರ್ವತಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಯು, ಸ್ಥಳ, ಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಗಾತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ದೈಶಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ (spatial reasoning), ಮನೋಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನೂ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಅದು ಕೇವಲ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಇತರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಕ್ರಮೇಣ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗಿ, ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಬಹುದು, ಇದನ್ನು, ನಾವು 'ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತತೆ ಇರುವ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲದಿರುವ' ರೀತಿಯ ವಿಕಾಸವೆಂದು ತಪ್ಪಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಬಹುದು.

ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಇತರ ಸಮರ್ಥ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ನೋಡುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಪುರಾವೆಗಳು ನಮಗೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಸಿಗುತ್ತವೆ: ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ತುಂಬಾ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು (ವಯಸ್ಕರೂ ಕೂಡ) ಅನೇಕ ಸಲ ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ. 'ಮಾಡಲು–ಸಾಧ್ಯವೇ–ಇಲ್ಲ (just-cannot-do-it)' ಎಂಬಲ್ಲಿಂದ 'ಯಾವಾಗಲೂ–ಮಾಡಬಹುದು (always-can-do-it)' ಎನ್ನುವತ್ತ ಹೋಗುವ ಬದಲು 'ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ–ಮಾಡುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬಲ್ಲಿಂದ 'ಯಾವಾಗಲೂ–ಮಾಡುತ್ತಾರೆ' ಎನ್ನುವತ್ತ ಮಕ್ಕಳು ಹೋಗುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಈ ಹೊಳಹುಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಅದು ವಿಕಾಸವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಂತಾಗಿದೆ. **ಮಾಹಿತಿ–ಸಂಸ್ಕರಣಾ** ವಿಕಾಸ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರತಿಪಾದಕ, ರಾಬರ್ಟ್ ಸ್ಲೀಗರ್ ಅವರು ಅಂತಹ ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸ್ಲೀಗರ್ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಸಮದೃಷ್ಟಿಯ ಚಿಂತಕರು, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದೇ ಇರುವ ನಿರಂತರತೆಯನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣವನ್ನು, ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿರುವ ವಯಸ್ಕ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಎಂದೇ ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಉತ್ತಮಗೊಂಡ ಮಿದುಳಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳಿಂದಾದ ಅಭ್ಯಾಸ, ಮುಂತಾದವುಗಳ ಪರಿಣಾಮದ ಫಲವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ರೀತಿಯ (child–like) ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಪ್ರೌಢ ರೀತಿಯ (adult–like) ಆಲೋಚನೆಗಳಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ.

ಹಾಗಾದರೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಏನು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲು ಆಗದಿದ್ದರೂ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನಾದರೂ ವಿವರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಖಂಡಿತಾ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ, ಅದೂ ತುಂಬಾ ಮನಕ್ಕೊಪ್ಪುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ವಿಧಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸಾರಾಂಶ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದ ನಿರಂತರ ನೋಟ

ಮಿದುಳನ್ನು ಒಂದು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ಯಂತ್ರವೆಂದು ಭಾವಿಸಿ. ಈ ಯಂತ್ರವು ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆದ ಹಾಗೂ ತನ್ನೊಳಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯೊಡನೆ ಹಲವಾರು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಶಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ನೀಡಲಾದ ವಿವರಣಾ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ, ಅಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ದೊಡ್ಡ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನೇ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಶಿಶುಗಳು, ಆಗ ತಾನೆ ನಡೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಜೀವನದ ಆರಂಭಿಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದು ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ. ವಯಸ್ಸು ಮತ್ತು ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿಯೂ ನಿಯತವಾಗಿಯೂ, ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ (recognition memory) ಶೈಶವದಿಂದಲೂ ಅದ್ಭುತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನೆನಪಿನ ಮರುಕಳಿಕೆ (ಹಿಂದಿನದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ) ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದು (ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ 14 ತಿಂಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಿಯೆಯ ನೆನಪನ್ನು ನಾಲ್ಕು ತಿಂಗಳ ಅಂತರದಲ್ಲಿ ಮರುಕಳಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದವು), ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಅದು ಅತ್ಯುತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು ಪದಶಃ, ಅಕ್ಷರಶಃ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಒಂದು ಘಟನೆಯ ಸಾರವನ್ನು ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿ ಎತ್ತಿ ತೆಗೆಯಲಾರರು, ಏಕೆಂದರೆ, ಬಹುಶಃ ಅವರಿಗೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಈಗಿರುವ ಪ್ರಪಂಚ ಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದು ಅವಶ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಅವರು ಒಂದು ಘಟನೆಯನ್ನು ಪದಶಃ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ನೆನಪಿನ ಶಕ್ತಿಯು ಯಾವುದೇ ವಿಧದಲ್ಲೂ ನೆನಪಿನ ಸಾರಾಂಶಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಶಾಶ್ವತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ (ಬಹಳಷ್ಟು ವಯಸ್ಕರ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಇದನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತವೆ), ಮರುಕಳಿಸುವ ನೆನಪಿನಶಕ್ತಿಯು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದೇನೂ ಅಚ್ಚರಿಯ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ.

ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು (ನಮ್ಮ ಈಗಿನ ಅರಿವಿನ ಜಾಗ ಹಾಗೂ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಒಳಬರುವ ಮಾಹಿತಿಯ ಜೊತೆ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಬಳಸುವ ಜಾಗ) ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮೆಗೇ ಸುಮಾರು ಏಳು ಸಂಕೇತಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ – ಒಂದೆರಡು ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆಯೂ ಆಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಐದು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸುಮಾರು ಮೂರು ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಕಾರಣ,

ಮಿದುಳು

ಸ್ಥವಿವರ

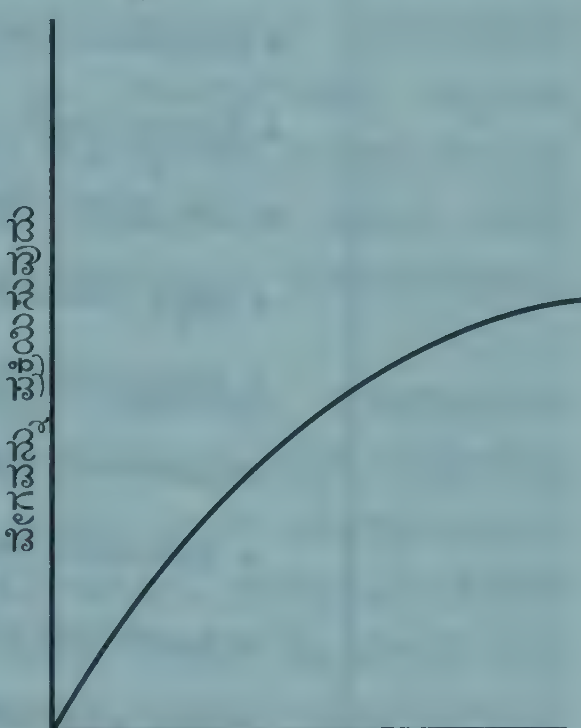
ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು

- ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ
- ನೆನಪಿನ ಮರುಕಳಿಕೆ
- ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ
- ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ
- ಅತಿ ವೇಗದ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣೆ
- ಐಚ್ಛಿಕ ಗಮನ (selective attention)
- ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ
- ಮಾಹಿತಿಯ ಸಹಸಂಬಂಧೀಕರಣ
- ಮಾಹಿತಿಯ ಆಯೋಜನೆ
- ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಣೆ
- ತನ್ನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳ ಕುರಿತಾದ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

ದೊಡ್ಡದಾದ' ಸಂಗ್ರಹಣಾವಕಾಶವೇ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ದಕ್ಷ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೇ? ಇದು ಇನ್ನೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರ್ಧಾರವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ದಕ್ಷ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೇ ಆಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ವೇಗವಾಗಿ ಪದಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಬಲ್ಲರು. ಆದು ಅವರಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವೇಗವಾಗಿ

ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ ನಡೆಸಲು ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ವೇಗವಾದ ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸ ಎಂದರೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಎಂದರ್ಥ. ಹಾಗಾಗಿ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ 'ಗಾತ್ರ' ಹೆಚ್ಚೆಂದು ಕಾಣಬಹುದು.

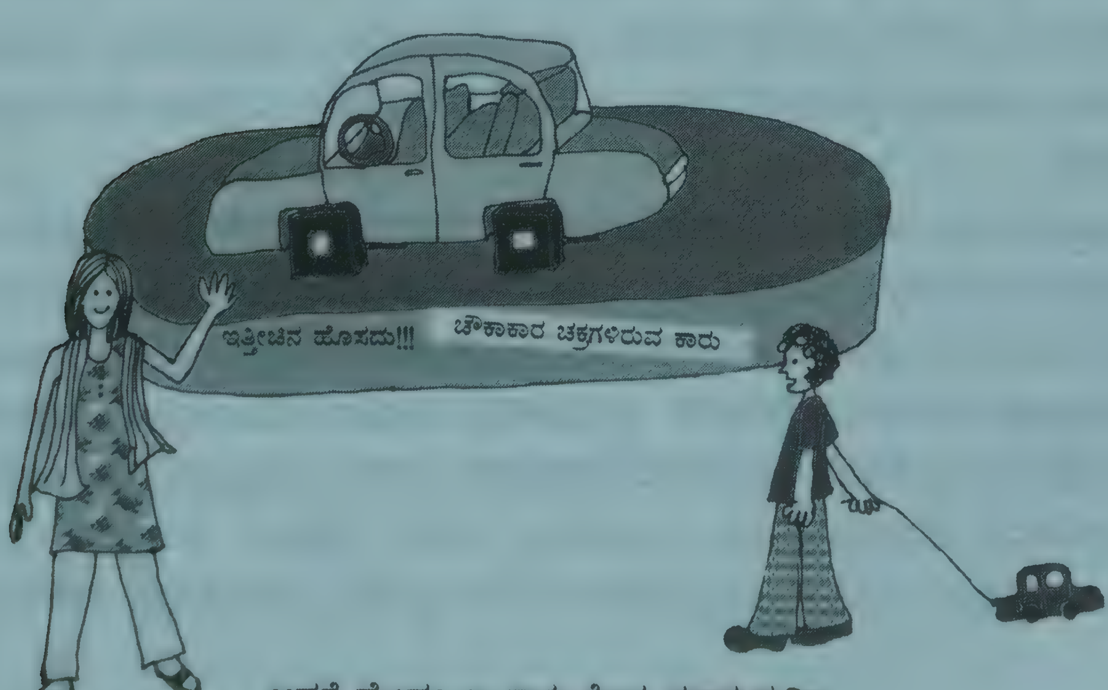
ಸಂಸ್ಕರಣಾತ್ಮಕ ವೇಗವು ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಶೀಘ್ರತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ (ಇಲ್ಲಿನ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಶೀಘ್ರತರ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಘಾತೀಯ ವಕ್ರರೇಖೆಯ ಮೂಲಕ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ). ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರಾಬರ್ಟ್ ಕೈಲ್ ಅವರು, ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗವನ್ನು ಸರಳವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾ ಸಮಯದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಮಾನಸಿಕ ಅಂಕಗಣಿತದವರೆಗಿನ ವಿವಿಧ ಕಾರ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು, ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದವರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಿಂತ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ವೇಗವಾಗಿಯೂ, ಎಂಟು ವರ್ಷದವರಿಗಿಂತ ಎರಡುಪಟ್ಟು ವೇಗವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಹನ್ನೊಂದು ವರ್ಷದವರಿಗಿಂತ 1.5 ಪಟ್ಟು ವೇಗವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೈಲ್ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದಾಗಲೂ ಈ ಅನುಪಾತಗಳು ಸರಿ ಎಂದು ದೃಢಗೊಂಡಿವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ವೇಗದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯು ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಗುವುದಕ್ಕೆ ದೇಹದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ರಚನಾ ವಿನ್ಯಾಸ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದೆಂದು ಗೋಚರಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹುಶಃ ಮಯಿಲಿನ್ ಪದರಗಳು ನರತಂತುಗಳ ಸುತ್ತ ಬೆಳೆಯುವುದೇ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು.



ಐಚ್ಛಿಕ ಗಮನ ಎಂದರೆ ಪ್ರತಿಕ್ಷಣವೂ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಲೂ ಅಗಾಧವಾಗಿರುವ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಪ್ರಚೋದಕಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನ ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಅದರ ಬಳಕೆಯು ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎರಡು ಚಿತ್ರಗಳ ನಡುವಿನ 'ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವ' ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳು, ಅವರಿಗಿಂತ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಮಗು ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಅಂಶಗಳನ್ನು 'ಕೈ ಬಿಟ್ಟು' ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಕೆಲವೇ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸುವ ಅದರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಆ ಮಗುವಿನ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವ ಹಾಗೂ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಕೆಲವು ಹೊಸ ರೀತಿಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಸಮರ್ಥರಂತೆ ತಕ್ಷಣವೇ ನಮಗೇಕೆ ಗೋಚರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಇದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಶೈಶವದಿಂದಲೇ **ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು** ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಯಾವುದೋ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧವಿರುವ, ವಿವಿಧ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವುದರಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲ್ಪನೆಯೇ 'ಪರಿಕಲ್ಪನೆ'. ಮೂರು ತಿಂಗಳ ಶಿಶುಗಳೂ, ಬಣ್ಣ ಮತ್ತು ಆಕಾರಗಳ

ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡು ಅವನ್ನು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲು ಬಳಸಬಹುದು (ಪಟಾಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಮೊಬೈಲ್‌ಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಲಾದ ಅಂತಹ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಗವು, ಇದನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದನ್ನು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ). ಲಕ್ಷಣಗಳು ಅಥವಾ ಘಟನೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಭವನೀಯ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿಂದ ಆರಂಭದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ರೂಪಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಟ್ಟಿಗೇ ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾಯಿಗಳನ್ನು ನೋಡುವಾಗ, ನಾಯಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಾಲಗಳನ್ನು ನಾವು ಬೇರೆಬೇರೆಯಾಗಿ ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಎರಡನ್ನೂ (ನಾಯಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಾಲಗಳು) ಒಮ್ಮೆಗೆ ನೋಡುವುದೇ ಬಹುತೇಕ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಸಹಘಟನೆಗಳಿಂದ ನಾಯಿಗಳಿಗೆ ಬಾಲಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಉಂಟಾಗಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು, ಗುಣಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು (characteristic features), ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಂದ (defining features) ಬೇರ್ಪಡಿಸಬಲ್ಲರು. ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಾಯಿಗಳಿಗೆ ಬಾಲಗಳಿರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಮುಖಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಾಧಾರಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಹ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲವರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯಾದ ಫ್ರ್ಯಾಂಕ್ ಕೆಯ್ಲ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ನೋಡುವ ಎಲ್ಲದರ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಾರಣ–ಸಂಬಂಧಿ ವಿವರಣೆಗಳು ಮರಿ 'ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ' (mini theories) ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಮುಂಚೆ ನೋಡಿರದಿದ್ದರೂ, ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಗು ಕೂಡ ಕಿತ್ತಳೆಯಾಕಾರದ ಚಕ್ರಗಳಿರುವ ಕಾರಿಗೂ, ಚೌಕಾಕಾರದ ಚಕ್ರಗಳಿರುವ ಕಾರಿಗೂ ಇರುವ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲದು. ಮಕ್ಕಳು 'ಏಕೆ' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಉತ್ತರಿಸಬಲ್ಲರು, ಇದು ಅವರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮುಖ್ಯ ಭಾಗವೆಂಬುದು ಕೆಯ್ಲ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ.



ಆದರೆ ಮೇಡಂ ಆ ಕಾರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ

ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೆಲವೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಆ ಆಲೋಚನೆಗಳ ನಡುವೆ ಕೆಲವೇ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಅವರು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಸಹಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಾಜೂಕುತನವೂ ಅವರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಕ್ರಮೇಣ, ಹೊಸ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುವ ಎಷ್ಟೋ ಸಂಗತಿಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕ ಕಲ್ಪಿಸಿ ವಿವರಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಕಾಲ ಕ್ರಮೇಣ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಶಂಸಾರ್ಹ ಮಟ್ಟದ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಣೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮುಂದೆಂದೋ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು (ವಾರ್ಷಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಂತೆ) ಮಾತ್ರವೇ ಇರುವಂತಹದ್ದಲ್ಲ. ಹೊಸ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ದೊರೆಯುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು, ಮುಂಚಿನ ಜ್ಞಾನವು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಯಾರಿಗಾದರೂ ಹೆಚ್ಚು ಗೊತ್ತಿದೆಯೆಂದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೆಂದೂ ಅರ್ಥ.

ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಲ್ಲೂ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅವ್ಯಕ್ತ (implicit) ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತ (explicit) ಜ್ಞಾನ, ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿರುವ ಕಾರ್ಯದ ಬೇಡಿಕೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಾವು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳೂ ಇರುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ (metacognition) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ನಾವು ಓದಿ, ಓದಿನಿಂದ ದೊರೆತ ಅರಿವನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು; ನಾವು ಕಲಿತು, ಆ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾವೆಷ್ಟನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಅಂದಾಜಿಸಬಹುದು; ನಾವು ಬರೆದು ನಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಬಹುದು. ಸುಮಾರು 10 ವರ್ಷಗಳಾಗುವ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪದಶಃ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಸುಲಭ. ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೆಂದೂ, ಮರುಕಳಿಕೆಗಿಂತ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭ ಎಂದೂ ಮಕ್ಕಳು ತಿಳಿದಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇದನ್ನು ಹೇಳಬಲ್ಲವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳೂ ಓದುವಾಗ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬಲ್ಲವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಮುಖ್ಯವೆಂದೂ ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ತಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ ಪಠ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ಓದುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು ಇರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳೂ ಉತ್ತಮ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣವನ್ನು ತೋರುತ್ತಾರೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ನಾವು ಅಂದುಕೊಂಡದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಬಹಳ ಮುಂಚೆಯೇ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹಲವಾರು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಈಗ ನಂಬಬಹುದು. ಬಹುಶಃ ತಮಗಿರುವ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ಮಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅವು ಹೆಚ್ಚು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಅವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ (ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಅವುಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಲು ಅಥವಾ ಮಾತಿನ ಮೂಲಕ ವಿವರಿಸಲು ಕಡಿಮೆ ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ), ಅವರು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲಾಗದೇ ಹೋಗಬಹುದು. ಮಿದುಳನ್ನು ಒಂದು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕಾರಕ (processor) ವೆಂದು ನೋಡುವುದು, ಮಿದುಳಿನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕರ್ತವ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಖಂಡಿತಾ ಸಹಾಯ

ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ನಡೆಯುವ ಮಕ್ಕಳ ಹಂತಹಂತದ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಕಾಸದ ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಕಷ್ಟವೆನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಬಹಳ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುವಂತೆ ಅವರ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲಿನ ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಇದನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವೇ ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು. ಮೂರು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಇದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ:

1. ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹಾಗೂ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಡುವುದರ ಮೂಲಕ, ಒಂದು ಚಿಕ್ಕಮಗುವಿನ ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲಿನ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಮಾಡಿ, ಅವರಿಗೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದರೆ, ಕಾರ್ಯಾನುಕೂಲ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಅತಿಯಾಗಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡಬೇಕಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅದು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಇತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.
2. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಲಕ್ಷ್ಯ ಕೊಡಬೇಕು ಹಾಗೂ ಯಾವುದನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಕುರಿತು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ, ಅವರು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳಿಂದ ಅತಿಯಾಗಿ ಗಮನಭಂಗಗೊಳ್ಳದಂತೆ, ಅಸಂಗತ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳ ನಿರ್ಮೂಲನಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ.
3. ಎಲ್ಲಾ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಗೊತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಹೆಣೆಯಿರಿ. ಅಲ್ಲದೇ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಚಿತ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನೇ ಬಳಸಿ.

ಈ ಮೇಲಿನ ಸಲಹೆಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಎಳೆ ಇದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಪ್ರತಿದಿನ ಎದುರಾಗುವ ಅನುಭವಗಳನ್ನೇ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಅಭ್ಯಸಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದಾದರೆ, ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗವನ್ನು ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಲ್ಲ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು, ವಿಕಾಸದ ನಿರಂತರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಪ್ರಚೋದಿಸಬಹುದು. ಇದು ಒಳ್ಳೆಯ ಆಲೋಚನೆಯೇ? ಇದು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಗತಿಯನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡಬಹುದೇ ಅಥವಾ ಮಾಡಲೇಬೇಕೆ? ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಈ ಬಗ್ಗೆ 'ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಶಿಕ್ಷಣ' (Early Childhood Education) ಎಂಬ ವಿಷಯದಡಿ ಬಿರುಸಿನ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲಾಗಿದೆ.

ಬೆಳೆಯಲು ನಿಮ್ಮದೇ ಸಮಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ

ಗಿವ್ ಯುವರ್ ಚೈಲ್ಡ್ ಎ ಸುಪೀರಿಯರ್ ಮೈಂಡ್ (ನಿಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಕೊಡಿ) ಮತ್ತು ಡೋಂಟ್ ಪುಶ್ ಯುವರ್ ಪ್ರಿಸ್ಕೂಲರ್[6] (ನಿಮ್ಮ ಶಿಶುವಿಹಾರಿಗಳನ್ನು ಒತ್ತಡಕ್ಕೊಳಪಡಿಸಬೇಡಿ)[7] ಎಂಬುದು 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾದ ಎರಡು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಶಿರೋನಾಮೆಗಳು. ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ನೀವು ಯಾವ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ? ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿಷಯ, ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು. ಮಕ್ಕಳು, ದೊಡ್ಡವರು ಮಾಡುವ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ (ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ) ಸುಮಾರಾಗಿಯಾದರೂ ಮಾಡಬಲ್ಲರಾದರೆ, ಆಗ ಅವರನ್ನು ಇನ್ನೂ ಬೇಗಬೇಗ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಾವು ತಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ವಿಕಾಸವು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬೇರೆಬೇರೆ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪಕ್ವತೆಯ ಅವಧಿಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವುದಾದರೆ, ಆಗ ನಿಮ್ಮ ಶಿಶುವಿಹಾರಿಗಳನ್ನು 'ಪುಶ್' ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥವಿಲ್ಲ. ಅದೊಂದು ವ್ಯರ್ಥ ಕಾಲಹರಣವಾಗಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೇ ಅದು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಕೆಲವು ಅನುದ್ದೇಶಿತ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನೂ ಬೀರಬಹುದು.

ಮರಿಯೋನ್ ಹೈಸನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು 1989ರಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನ, ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸಿತು. ಮಕ್ಕಳ ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಎರಡು ಭಿನ್ನ ಶಿಶುವಿಹಾರಪೂರ್ವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಲಾಯಿತು. ಒಂದು ಶಿಶುವಿಹಾರಪೂರ್ವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿದ್ದರೆ[8] (ಅಲ್ಲಿ ವರ್ಣಮಾಲೆ ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು), ಇನ್ನೊಂದು ಬೌದ್ಧಿಕವಲ್ಲದ (ಅಲ್ಲಿ ದಿನವಿಡೀ ಮಕ್ಕಳೇ ಆರಂಭಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದಲೇ ಕೂಡಿರುತ್ತಿತ್ತು) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಕೂಡಿತ್ತು. ವಿಭಿನ್ನ ಅಳತೆಗೋಲುಗಳಲ್ಲಿ, ವರ್ಷದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡೂ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಲಾಯಿತು. ಬೌದ್ಧಿಕ ಶಿಶುವಿಹಾರಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು, ಅಂಕೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಉತ್ತಮರಾಗಿದ್ದರು (ಅವರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು). ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದವು. ಮುಂದಿನ ವರ್ಷದ ಶಿಶುವಿಹಾರದ ಕೊನೆಯ ವೇಳೆಗೆ, ಅದೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಲ್ಲ ಮುಂದುವರೆದಿದ್ದು, ಬೌದ್ಧಿಕ ಶಿಶುವಿಹಾರಪೂರ್ವದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬಂದಿದ್ದ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಅದೃಶ್ಯವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಅವರು ಶಾಲೆಯತ್ತ ಹೆಚ್ಚು ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವವನ್ನು ತೋರತೊಡಗಿದ್ದರು, ಹಾಗೂ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿಗಿಂತ ಅತಿಯಾದ ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವನ್ನು ತೋರಿದರು.[9]

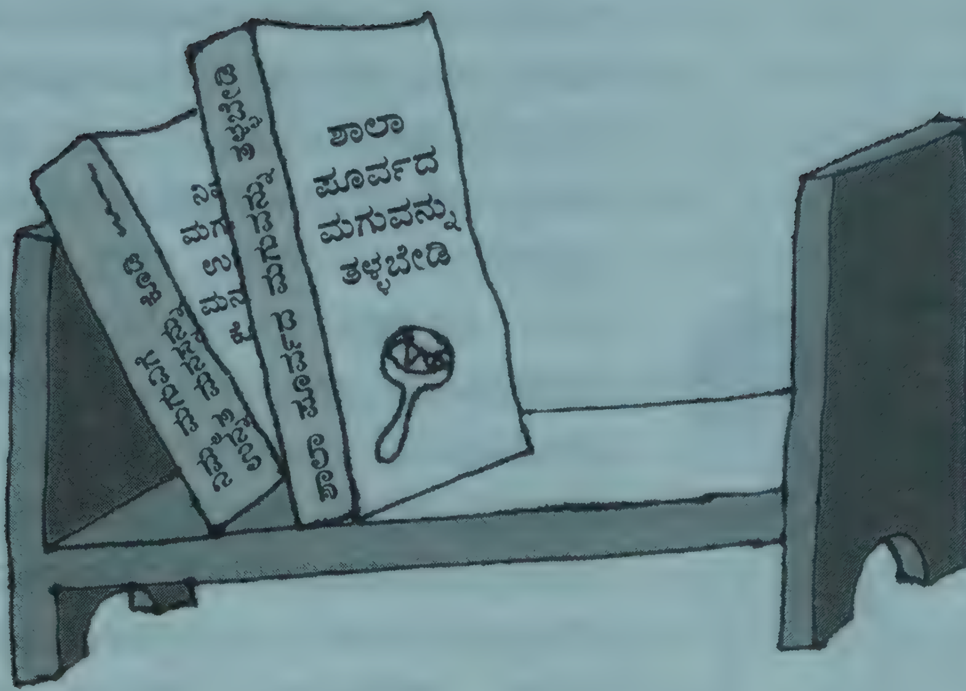
---

6 Give Your Child a Superior Mind; Don't Push Your Preschooler (ಎರಡೂ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೂಲ ಶಿರೋನಾಮೆಗಳು)

7 ಆವರಣಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ವಿವರಗಳು, ಎರಡೂ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಶಿರೋನಾಮೆಯ ಕನ್ನಡ ಅರ್ಥರೂಪವಷ್ಟೇ.

8 ಇಂಗ್ಲೀಷ್‌ನ ಅಕಾಡೆಮಿಕ್ (academic) ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ.

9 ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಕೇವಲ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗ ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಗಮನಿಸಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಹೊಳಹುಗಳು ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗದೇ ಹೋಗಬಹುದೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತ ಕಾರಣವಿದೆ. ಅವರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ವೈಚಾರಿಕತೆಯ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿಲ್ಲದಿರುವ ಕಾರಣ, ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಿದ ಬಹಳಷ್ಟು ಆರಂಭಿಕ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆಗಳು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿವೆ. ಅಂತಹ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಮನೆಯ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕದ್ದನ್ನು ಒಂದು ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಶಿಶುವಿಹಾರವು ನೀಡಬಹುದು. ಇದೇ ಅಧ್ಯಾಯದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳು ಎಂಬ ವಿಷಯದಡಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.



ಇದೇ ರೀತಿಯ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಹೈಸನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಇದ್ದವು. ಒಬ್ಬ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಮುಂದಕ್ಕೆ ತಳ್ಳುತ್ತಾ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾದರೂ, ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅದು 'ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿ'ಗಳನ್ನು (desirable dispositions) ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಒಲವನ್ನು 'ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿ' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಮಗುವನ್ನು, ಖುಷಿಯಿಲ್ಲದ 'ಡ್ರಿಲ್' ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದಾಗ ಅದು ತನ್ನ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಿ, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸವನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ, ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೆರಡರಲ್ಲಿ, ಯಾವೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನೋಡಿದರೂ, ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ, ಸಾಧುವೂ ಅಲ್ಲ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಮಕ್ಕಳು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದಲ್ಲಿ ಅಪಕ್ವರೆಂದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಕುರಿತು ಅಭ್ಯಸಿಸಿದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಡೇವಿಡ್ ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಅವರು, ಸಹಜವಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಅಪಕ್ವತೆ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಬಾಲ್ಯವು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಪಕ್ವತೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಘಟ್ಟ. ಮನುಷ್ಯರು ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜವನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಬೆಳೆಸಿದ್ದಾರೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಅವಲಂಬನೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ರೀತಿಯ ಅವಲಂಬನೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಂದೆ ಬದುಕಿಗೆ ಬೇಕಾಗುವ ಎಲ್ಲಾ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅರಗಿಸಿಕೊಂಡು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ವಾನರ ಬಂಧುಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಮಾನವಜೀವಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಭೌತಿಕ, ಲೈಂಗಿಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಅಪಕ್ವತೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಮೇಲಿನ ಮೂರು ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೊನೆಯದರ (ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಅಪಕ್ವತೆ) ಕಡೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತಾರೆ.



ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ನಾವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಅಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕೊರತೆಯೆಂಬಂತೆ ನೋಡಿ, ಅದನ್ನು ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಗುಣಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಅದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ: ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಅಪಕ್ವತೆ ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಬಾಲ್ಯದ ಕೆಲವು ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ಅನುಭವಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಭಿನ್ನ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೆಂದು ನೋಡುವುದೇ ಲೇಸು. ಇದಕ್ಕೊಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಪುಟಾಣಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 20/20ರಷ್ಟು (ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ) ದೃಷ್ಟಿಯಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಮೊದಲ ಕೆಲ ತಿಂಗಳುಗಳ ಕಾಲ ಅವರಿಗೆ ಸಮೀಪ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಜಗತ್ತನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಾಗ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಬೇಕಾಗಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರಿದರೆ ಅವರಿಂದ ಒಂದು ಅಡಿ ದೂರದಲ್ಲಿರುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವುದರಿಂದ ಹಾಲು ಕುಡಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಅಮ್ಮನ ಜೊತೆ ಕಣ್ಣಿನ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ಬರಲು ಶಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಪುಟಾಣಿ ಮಕ್ಕಳ ಈ ದೃಷ್ಟಿದೋಷಕ್ಕೆ ಅವರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನೋಡಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಕನ್ನಡಕಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥವಿಲ್ಲ.

ಅದೇ ರೀತಿ ಮಕ್ಕಳಿಗಿರುವ ಇತರ ಅಪಕ್ವತೆಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳು ವಿಕಾಸದೊಂದಿಗೆ 'ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲಂತಹವು' ಆಗಿರಬಹುದೇ? ಹಾಗಿದ್ದರೆ, ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ನಾವು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಅಲೋಚಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವೆಂದೂ, ಅವನ್ನು ತಿದ್ದಿ ಸರಿಪಡಿಸಬೇಕೆಂದೂ ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸದ ಸಹಜ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪಥದೊಂದಿಗೆ ಸಾಗುವುದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿವೇಕವಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಅವರು, ಉಪಯುಕ್ತ ಅಪಕ್ವತೆಗೆ (useful immaturity) ಹಲವಾರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗ ಎಂಬ ಎರಡು ಅಪಕ್ವತೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸಾರಾಂಶೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಎಂದರೆ ನಮ್ಮದೇ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನ. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ, ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ದೃಢಪಟ್ಟಂತೆ, ಈಗ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮೇಲಂದಾಜು ಮಾಡುವುದು ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ. ಐದು ವರ್ಷದವರು, ತಾವು ಮರುಕಳಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಲು ಬಹಳ

ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ನಂತರ ಅವರು ಎಷ್ಟು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಅತಿ ಅಂದಾಜು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಅಂದಾಜುಗಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಲುಪಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೊತ್ತಾದ ನಂತರವೂ, ಅವಾಸ್ತವಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನೆನಪನ್ನು ಮರುಕಳಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅತಿಯಾದ ಅಂದಾಜುಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮೇಲಂದಾಜು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ ಅವರು ಸುಲಭವಾಗಿ ತಮಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ).

'ಅನುಚಿತ ಆಶಾವಾದ' (misplaced optimism)ದೆಡೆಗಿನ ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ನಮಗೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಬಹುದು ಎನಿಸಬಹುದು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅವರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ, ಅನುಚಿತ ಆಶಾವಾದವು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಶೀಲತೆಗಾಗಿ ಪ್ರಮುಖ ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಮೂರರಿಂದ ಐದು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳು, ತಮ್ಮ ಅನುಕರಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮೇಲಂದಾಜು ಮಾಡಿದ್ದರು. ಅವರು ಎರಡು ಕೈಗಳಿಂದ ಮೂರು ಚೆಂಡುಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಎಸೆಯುವ ಚಮತ್ಕಾರಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೂ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಆಚೆಗೆ ಅನುಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರು! ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅವರು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ಆದರೆ 'ತನ್ನ ಮಿತಿಗಳ ಅರಿವಿದ್ದ' ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ ಈ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಬಹಳ ಮುಂಚೆಯೇ ಕೈಬಿಟ್ಟಿರುತ್ತಿದ್ದ. ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತಪ್ಪು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರೋಧಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯವರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಯೋಚಿತ ಮತ್ತು ಯೋಜಿತವಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕೇಂದ್ರವಾದ ಮುಮ್ಮಿದುಳಿನ ಕವಚದ (prefrontal cortex) ನರಗಳ ಅಪಕ್ವತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತದೆ. ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವಂತೆ ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು, ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಎಸಗಲು ಚಿಕ್ಕವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಮುಖ ತಪ್ಪಿನ ತಿದ್ದಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ, ವಯಸ್ಕರನ್ನು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳ ತಪ್ಪು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತವೆ. ಅದೇ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು 'ಪ್ರಬುದ್ಧ'ರಾಗಿದ್ದು, ಸರಿಯೆಂದು ಖಚಿತವಾಗಿ ಗೊತ್ತಿರುವ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಸರಿ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ನೀಡುವುದರಿಂದ ಅವರು ಅಷ್ಟೇನು ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡು ವರ್ಷದ ಮಗುವೊಂದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಈ ತತ್ತ್ವಕ್ಕೊಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಉದಾಹರಣೆ. ಮಗು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಹೊಸ ಪದ, ಹೊಸ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಸರಿಯೋ ತಪ್ಪೋ ಎಂದು ಚಿಂತಿಸದೆ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನಾನು ಅಲ್ಲಿಗೆ ಹೋದೆ (I went there...)' ಎನ್ನುವುದನ್ನು, ಮಗು ಇಂಗ್ಲೀಷ್‌ನಲ್ಲಿ I goed there... ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಮಗು ಪ್ರತಿ ಬಾರಿ ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದಾಗಲೂ ಹಿರಿಯರು ಅದನ್ನು ಸರಿ ಮಾಡಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ (You went there, did you?).

ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, **ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗವು** ನಾಲ್ಕರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತರ ಆಸುಪಾಸಿನವರಲ್ಲಿ ಶೀಘ್ರತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಸುನಮ್ಯತೆ ಅಥವಾ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮಿದುಳಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ

ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ, ಇದೂ ಸಹ ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತದೆಯೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, ಬ್ಯೋರ್ಕ್‌ಲಂಡ್ ಅವರು 'ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಹೌದು' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಒಂದು ಚಿಕ್ಕಮಗುವಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಶ್ರಮದಾಯಕವಾಗಿದ್ದು, ಅವು ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಮಗು ಬೆಳೆದಂತೆಲ್ಲ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾಗಿ, ಶೀಘ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಇದು ಒಳ್ಳೆಯದೇ, ಆದರೆ, ದಕ್ಷತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬಾಧಕವೂ ಇರುತ್ತದೆ. ತ್ವರಿತ ಹಾಗೂ ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕಲು ಅಥವಾ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಕಷ್ಟ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವು ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅಪಕ್ವ ನರಮಂಡಲವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ನಮ್ಯತೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಮಯಿಲೀಕರಣವು ಸಂಸ್ಕರಣೆಗೆ ಅತಿವೇಗ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕಮಗುವಿಗೆ ಅಪೂರ್ಣ ಮಯಲೀಕರಣ ಆಗಿದೆ ಎಂದರೆ ಮುಂದಿನ ಪರಿಸರಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸಮರ್ಥವಾಗಿಯೇ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ ಎಂದರ್ಥ.

ಈ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಹೊಂದುವ ಐನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರ ಮಾತೊಂದು ಇಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ:

> ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನನ್ನನ್ನು ನಾನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಸಾಪೇಕ್ಷತಾ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ನಾನೇ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಂತಾದದ್ದು ಹೇಗೆ? ಇದಕ್ಕೆ ನಾನು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಯಸ್ಕ, ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸಮಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅಲೋಚಿಸುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಇವು ಆತ ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗಲೇ ಆಲೋಚಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು. ಆದರೆ ನನ್ನ ವೈಚಾರಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಕುಂಠಿತವಾದದ್ದರಿಂದ ನಾನು ನಿಜವಾಗಿ ಬೆಳೆದ ನಂತರವೇ ಸ್ಥಳ ಮತ್ತು ಸಮಯದ ಬಗ್ಗೆ ಬೆರಗಾಗಲು ಆರಂಭಿಸಿದೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಗುವಿಗೆ ಆ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಆಳಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಳಕ್ಕೆ ನಾನು ಹೋಗುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

ಮುಂದಿನ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ನಿಕಟವಾಗಿವೆ: ಆರಂಭಿಕ ಅನುಭವಗಳು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆ? ಅಂದರೆ ಮಗುವಿನ ನಂತರದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಆ ಅನುಭವಗಳು ಕಟ್ಟಿಕೊಡಬಲ್ಲವೆ ಅಥವಾ ಅವು ಮಾರಕವಾಗಬಲ್ಲವೆ? ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವೆ? ಅಂದರೆ, ಮುಂಚಿನ ಅನುಭವಗಳ ಕೊರತೆಯನ್ನು, ನಂತರದ ಅನುಭವಗಳು ತುಂಬಿಕೊಡಬಲ್ಲವೆ?

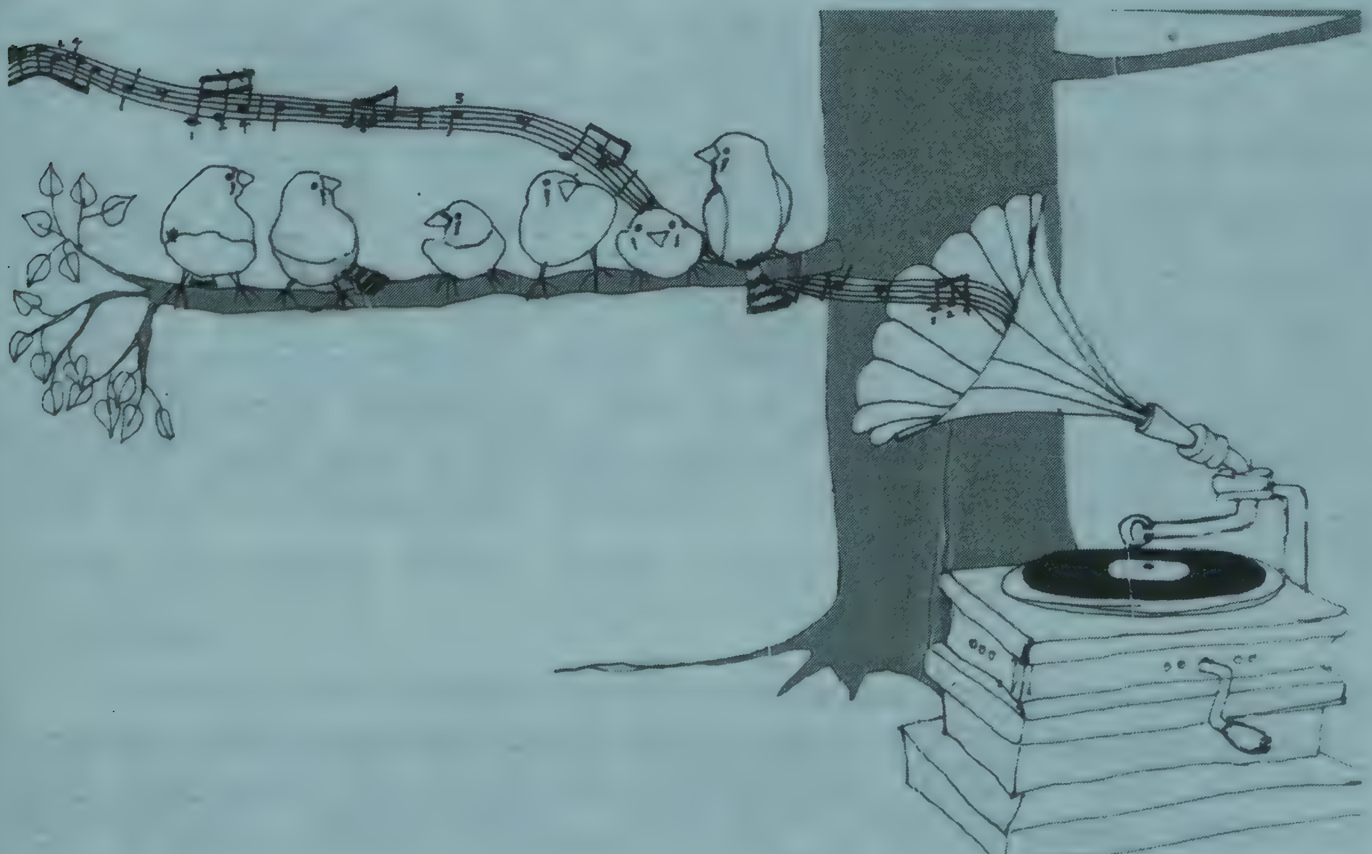
ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳು

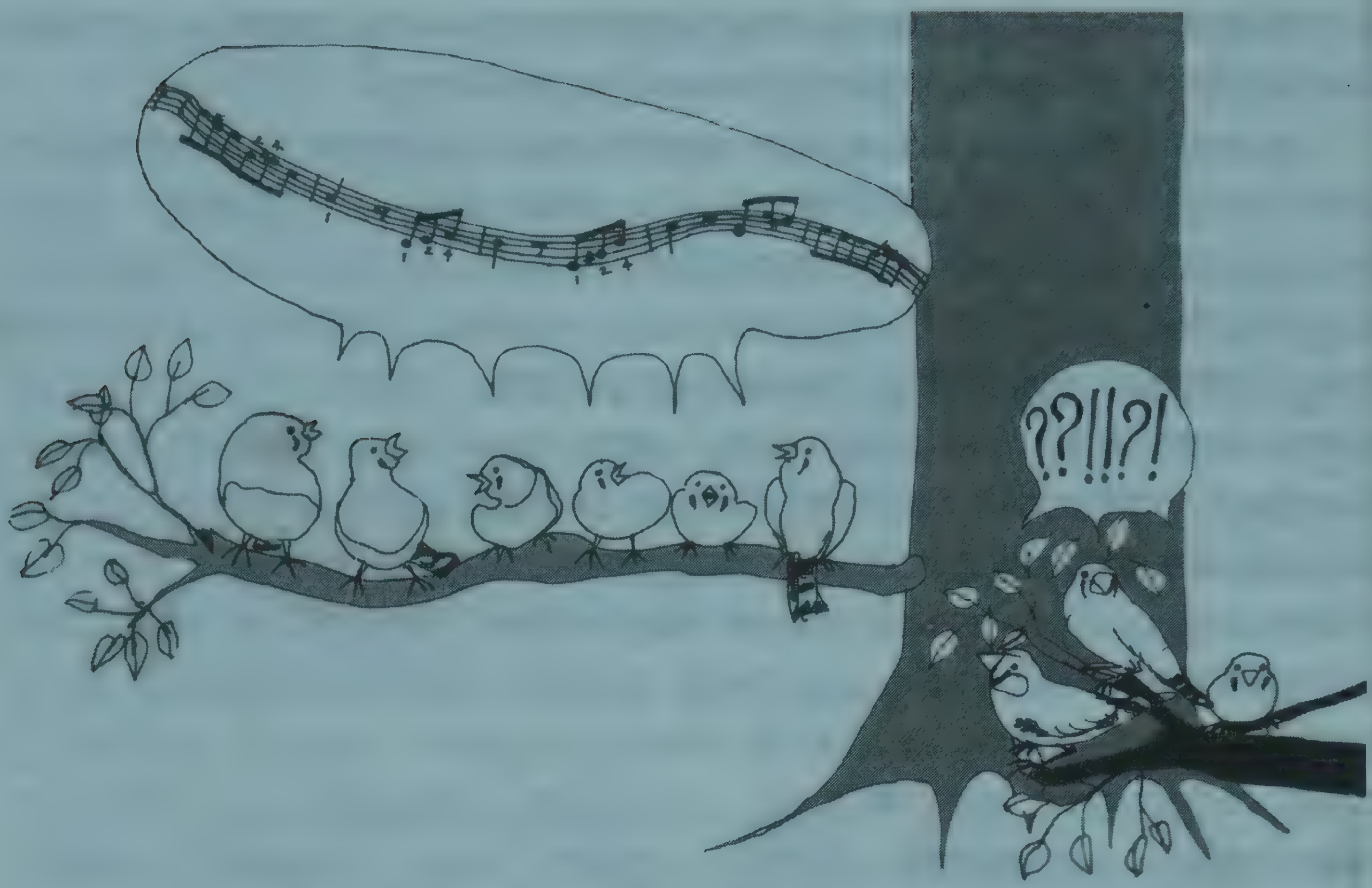
ಇತ್ತೀಚೆಗೆ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳು ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಕುರಿತ ವಿಚಾರಸಂಕಿರಣದ ಮಾಹಿತಿ ಪತ್ರವೊಂದನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ಕೆಲವು ಪೋಷಕರು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಬಹಳ ಆತಂಕದಿಂದ ನೋಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ. ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿ ಎನ್ನುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಪಡೆಯಲಾಗದ್ದು ಎಂಬರ್ಥ ಸೇರಿಕೊಂಡಂತಿದೆ. ಸೂಕ್ತ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತ ವಿಷಯವನ್ನು ಮಗು ಅನುಭವಿಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ಏನಾಗುತ್ತದೆ? ಅದರರ್ಥ, ಮಗು ಅದನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಂತರ ಕಲಿಯಲು ಆಗುವುದೇ ಇಲ್ಲವೆಂದೆ? ಹೆಚ್ಚಿನ ಪೋಷಕರು

ಇಂತಹದ್ದೊಂದು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಂದೆಂದೂ ವಿಷಾದವಿರದಂತೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ತುಂಬಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ.

ಹಾಗಾದರೆ ಸತ್ಯಾಂಶವೇನು? ಹಳೆಯ ನಾಯಿಗೆ ಹೊಸ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನೀವು ಕೇಳಿರುವ ಜೊತೆಗೇ ಕಲಿಯಲು ಎಂದಿಗೂ ಕಾಲ ಮಿಂಚಿರುವದಿಲ್ಲ ಎಂದೂ ಕೇಳಿರುತ್ತೀರಿ. ನಾವು ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದಾದ್ದೆಂದರೆ 'ನಿರ್ಣಾಯಕ' ಎಂಬ ಪದ ಯಾವಾಗಲೂ ಸೂಕ್ತವಾದುದೇನಲ್ಲ. ಮಾನವನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ಭಾವನಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ನೋಡುವಾಗ **'ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂವೇದನಾ ಅವಧಿಗಳ'ನ್ನು (sensitive periods)** ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವುದೇ ಉತ್ತಮ. ನಿರ್ಣಾಯಕ ಎಂಬ ಪದವು 'ಎಲ್ಲಾ ಅಥವಾ ಏನೂ ಇಲ್ಲ' ಎಂಬ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕೋಳಿ ಮರಿಗಳು ತಮ್ಮ ಜೀವನದ ಆರಂಭದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುವ ಯಾವುದೇ ವಸ್ತುವನ್ನು ನೋಡಿದರೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಹಿಂಬಾಲಿಸುತ್ತವೆ, ಅದು ಅವುಗಳ ತಾಯಿಯೇ ಆಗಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಈ ಅನುಭವ ಮೊದಲ ಕೆಲವು ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಗದಿದ್ದರೆ, ಆ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅವುಗಳು ಮುಂದೆ ಕಲಿಯುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಜ಼ೀಬ್ರಾ ಮರಿಗಳು, ಅವುಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಾಡನ್ನು ಕೇಳಿ, ಕಲಿತು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅವು ಅದನ್ನು ಮುಂದೆ ಕಲಿಯುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಮನುಷ್ಯನ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲೂ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜೀವನದ ಆರಂಭದ ಕೆಲವು ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ನೋಟದ ಅನುಭವವು ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿನ ದೃಷ್ಟಿಯ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ಭಾಗವು ಸರಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುವಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಆದರೂ, ಮಾನವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ವಿಕಾಸದ ವಿಷಯದ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಭಿನ್ನವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯವು ಭಾವನಾತ್ಮಕತೆಯ ವಿಕಾಸದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂವೇದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು. ಅನಾಥಾಲಯಗಳಲ್ಲಿನ





ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಂದು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ (ಮಗುವಿನ ಶಾರೀರಿಕ ಪ್ರಾಯ) ಮುಂಚೆ ದತ್ತು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಅದಕ್ಕಿಂತ ತಡವಾಗಿ ದತ್ತು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ತಡವಾಗಿ ದತ್ತು ತೆಗೆದುಕೊಂಡೂ ಉತ್ತಮ ಆರೈಕೆಯ ಪರಿಸರವು ಆರಂಭದ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ತುಂಬಿಕೊಡಬಹುದು. ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ, ಆರಂಭಿಕ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಭಾಷೆಗೆ, ವಿಕಾಸದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿ ಇರಬಹುದೆಂದು ಯಾರಾದರೂ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು. ಆರಂಭಿಕ ಜೀವನದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಡು ಬಡತನದ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಪೋಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳ ಕೆಲವು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು, ಆದರೆ ಅದು ಶೂನ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.[10] ಹಾಗೆಯೇ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಲಭವೆಂದಾದರೂ, ವಯಸ್ಸಾದ ಮೇಲೆ ಕಲಿಯುವುದೂ ಖಂಡಿತಾ ಸಾಧ್ಯ. ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗಳು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ನಮ್ಮ ಜೀವಿತದುದ್ದಕ್ಕೂ ಹೊಸ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

---

10 ಅಡವಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ಷಗಟ್ಟಳೆ ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದು ಹೋದ ಶಿಶುಗಳ ಪ್ರಕರಣಗಳಿವೆ. ಅನ್ವೇಷಿಸಿದಾಗ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಅವರ 'ಅನಾಗರಿಕ' ವರ್ತನೆಯಿಂದಾಗಿ ಇವು ತೋಳಗಳಿಂದ ಪೋಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟವು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವರನ್ನು ನಾಗರಿಕರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದಾಗ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅವರ ವಿಕಾಸದ ಹಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸಿದರು.

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ನೆಲ್ಸನ್ ಅವರು, ಜೀವನ ಪರ್ಯಂತ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ (lifelong learning) ಅನುಭವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಎರಡು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯದು, ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಪರಿಸರ ನಿಜಕ್ಕೂ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನುಂಟು ಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗು ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ (chronic stress) ಒಳಗಾಗುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅದರ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ಗಾತ್ರ ವಯಸ್ಸಾದ ಮೇಲೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದುದರಿಂದ ಈ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಇದರರ್ಥ, ನಂತರದ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಡಕ್ಕೊಳಗಾದರೆ ನಾವು ಅಪಾಯದಿಂದ ಪಾರಾಗಿ ಉಳಿಯಬಹುದೆಂದಲ್ಲ. ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುವ ವಯಸ್ಕರು ಆತಂಕ, ಖಿನ್ನತೆ ಅಥವಾ ಇತರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸುಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಇತರ ಪರಿಸರೀಯ ಅಂಶಗಳು ವಿಕಾಸಗೊಂಡ ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೆಲ್ಸನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ನೆಲ್ಸನ್ ಅವರು ಹೇಳುವ ಎರಡನೇ ಅಂಶ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಸಿಸಲಾದ 'ಸಕಾರಾತ್ಮಕ' ಆರಂಭಿಕ ಪರಿಸರಗಳು ಬಹುಪಾಲು 'ಸಾಮಾನ್ಯ'ವಾದಂತಹವು. ಅಂದರೆ, ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಂತೆ, ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ತೆರೆದಿಡಲು ಅವಕಾಶ ಸಿಗುವವರೆಗೆ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸವು ಸಹಜವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ. ಮಗುವನ್ನು ಅಸಾಧಾರಣ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುವುದರಿಂದ, ಅದೇನಾದರೂ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ನಂತರ ಗಳಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಕಷ್ಟವಿರಬಹುದಾದ ಅಸಾಧಾರಣ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ತಿಳಿದು ಬಂದಿಲ್ಲ.

ಈ ಎರಡನೇ ಅಂಶವು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲು ಅರ್ಹವಾಗಿದೆ: **ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂವೇದನಾ ಅವಧಿಯ ಕಲ್ಪನೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕಲ್ಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ**. ಎಳೆಯರು (ಮಾನವ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಪ್ರಾಣಿ) ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಸರದ ಅಂಶಗಳಿಂದ ವಂಚಿತರಾದರೆ, ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ಕೊರತೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು, ವಿಶೇಷ ಪರಿಸರವನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ ಬೆಳೆಯುವ ವಿಶೇಷ ಪ್ರತಿಭೆಗಳೆಂದು ತಪ್ಪು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಾರದು. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಜನರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಕಾಳಜಿಗಳಿರುತ್ತವೆ (ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಶಕ್ಯರಾದವರಿಗೆ). ಮೊದಲನೆಯದು, 'ತಮ್ಮ ಆರು ವರ್ಷದ ಮಗುವನ್ನು ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಗೀತಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸದಿದ್ದರೆ, ಆಕೆಗೆ ವಯಸ್ಸು ಹದಿನೆಂಟು ಆದಾಗ ಸೇರಿಸುವುದು ತುಂಬಾ ತಡವಾಗಬಹುದೇ?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾದರೆ, ಎರಡನೆಯದು 'ನಮ್ಮ ಆರು ವರ್ಷದ ಮಗುವನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಕಳಿಸಿದರೆ ಅವನು ಅಪ್ರತಿಮ ಬುದ್ಧಿವಂತನಾಗುವನೇ?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು.

ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವಂತಹ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿರುವುದು ತುಂಬ ವಿರಳ. ಆರಂಭಿಕ ಸಂವರ್ಧನಾ (ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಶಿಶುವಿಹಾರಿಗಳಿಗಾಗಿ ಇರುವ 'ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್'ನಂತಹ) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು (HeadStart programmes), ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗಮನ

ಸೆಳೆಯುವ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿವೆ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿರುವುದು ಏನೆಂದರೆ ಇವರು ಮೊದಲೇ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳು. ಆದ್ದರಿಂದ, ನಿಜವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ವಂಚಿತ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದವುಗಳೇ ವಿನಃ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಲಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ವಿಶೇಷ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಜನಪ್ರಿಯ ಲೋಕಜ್ಞಾನದಿಂದ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕೆ ಹೊರತು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಆಧಾರದಿಂದಲ್ಲ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ಅವಕಾಶದಿಂದ ತೀರಾ ವಂಚಿತರಾದವರನ್ನು ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಆದರೂ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಮಗೆ ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪುನರಾಶ್ವಾಸನೆ ನೀಡುತ್ತದೆ:

- ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ವ್ಯಾಪಕವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಪರಿಸರಗಳೊಳಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ವಿಕಾಸ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ನಡೆಯುತ್ತದೆ.
- ಜೀವನಾರಂಭದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳು ಮುಖ್ಯವಾದರೂ, ಮಿದುಳಿನ ಸುನಮ್ಯತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಬಾಲ್ಯ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯ ಪೂರ್ತಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂವೇದನಾವಧಿಯಾಗಿದೆ.
- ಮಾನವರು, ತಮ್ಮ ಜೀವಿತಾವಧಿಯುದ್ದಕ್ಕೂ, ಚಾಲಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬಲ್ಲರು ಹಾಗೂ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಮಿದುಳು ಸವಾಲು ಮತ್ತು ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡುವವರೆಗೆ, ಅದು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಂತೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಸದಾ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವ ಒಂದು ಅಂಶವನ್ನು ನೆಲ್ಸನ್ ಇಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಪ್ರಸವಪೂರ್ವ ತಿಂಗಳುಗಳು ಮತ್ತು ಜೀವನದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು **ಜೈವಿಕ ಹಾನಿಗಳಿಗೆ** (biological hazards) ತುಂಬಾ ಸಂವೇದನಾಮಯಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. 'ಮಿದುಳಿನ ಆರಂಭಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಪುಟಾಣಿ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಎಷ್ಟು ನಿಯತತೆಯಿಂದ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆಟವಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಜೈವಿಕ ಹಾನಿಯಿಂದ ಮಿದುಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಬಾಣಂತಿ ಆರೋಗ್ಯ ಪಾಲನೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕಾಂಶಗಳು, ಜನನ ನಂತರದ ಮಗುವಿನ ತೃಪ್ತಿಕರ ಪೋಷಣೆ, ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ವಿಷವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಔಷಧಗಳಿಂದ ರಕ್ಷಣೆ ಹಾಗೂ ವೈರಾಣುಗಳಿಂದ ರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ತಾಯಿಯನ್ನು ನಿರಂತರ ಅನಾವಶ್ಯಕ ಪ್ರಸವಪೂರ್ವ ಒತ್ತಡದಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವುದು) ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಲು ಪ್ರಬಲವಾದ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ತಳಹದಿ ಇರಬಹುದು. ಎರಡೂ ಮುಖ್ಯವಾದವಾದರೂ, ಮಿದುಳಿನ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ, ಶಿಶುಗಳು ಮತ್ತು ಅಂಬೆಗಾಲಿಕ್ಕುವ ಪುಟಾಣಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಜನಜಾಗೃತಿ ಆಂದೋಲನದಷ್ಟಾದರೂ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ

ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅಪಾಯದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಗರ್ಭಿಣಿ ಸ್ತ್ರೀಯರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಆರೋಗ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವಂತಿರಬೇಕು' ಎಂದು ನೆಲ್ಸನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಭಾರತೀಯರಾದ ನಮಗೆ ಇವು ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಮಾತುಗಳು.

ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇನ್ನೆರಡು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಪರಿಸರ–ಪೋಷಣೆಯ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು. ಇವು ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳಾಗಿದ್ದು, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ನಡುವೆ ಬಿರುಸಿನ ಚರ್ಚೆಗೆ ಗ್ರಾಸವಾಗಿವೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 5

ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆ



ಮನುಷ್ಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು 'ಪ್ರಕೃತಿ ಅಥವಾ ಪೋಷಣೆ' (nature or nurture)ಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜನರು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ಆತ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ, ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಇದು ಆತನ ತಂದೆಯಿಂದ ಬಂದದ್ದು; ಅಥವಾ ಆಕೆ ತುಂಬಾ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಗುಣದವಳು, ಆಕೆಯನ್ನು ಆ ರೀತಿ ಬೆಳೆಸಿರಬೇಕು, ಎಂದೆಲ್ಲ ಹೇಳಲು ನಾವು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇವೆ. ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಮುಂದಿಟ್ಟ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಸಾಧ್ಯತಾ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ, ಈ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತವೆ: ಮಗು ಒಂದು ಖಾಲಿ ಸ್ಲೇಟಿನಂತೆ ಹುಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ, ಈ ಸ್ಲೇಟಿನಲ್ಲಿ 'ಬರೆದ' ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಅದು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ (ಅಂದರೆ, ಕಲಿಕೆಯೇ ನಮ್ಮನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ) ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವು ಒಪ್ಪುವಿರಾ? ಅಥವಾ, ನಮ್ಮ ಒಲವು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದಿರುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ, ನಮ್ಮ ಪರಿಸರ ಹೇಗೇ ಇರಲಿ, ನಾವು ಏನಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುತ್ತೇವೆಯೋ

ಅದು, ಬಹುತೇಕ ಆರಂಭದಿಂದಲೂ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾದುದು ಎಂದು ನೀವು ಹೇಳುತ್ತೀರಾ? ಆದರೆ, ಆ ಸತ್ಯ, 'ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ವಂಶವಾಹಿಯಿಂದ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ' ಮತ್ತು 'ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಪರಿಸರದಿಂದ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ' ಎಂಬುದರ ನಡುವೆ ಎಲ್ಲೋ ಒಂದೆಡೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಗುರುತಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಎತ್ತರದಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಮಾನಸಿಕ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಯವರೆಗೆ, ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಮಾನವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾ, ಇದರಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ 'ಪೋಷಣೆ' ಕಾರಣ ಇರಬಹುದು ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ 'ಪ್ರಕೃತಿ' ಕಾರಣವಿರಬಹುದು ಎಂದು ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಕುತೂಹಲವಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯ ಎಂದೂ ನೀವು ಕೇಳಬಹುದು.

ಆದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವಾಗ, 'ಪ್ರಕೃತಿ ವರ್ಸಸ್ ಪೋಷಣೆ'ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ದೋಷಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಬರಲು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ಒಂದು ಸರಳ ದೃಷ್ಟಾಂತ ನಿಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ನಿಮ್ಮ ಬಳಿ ಆಯತಾಕಾರದ ಒಂದು ಹೊಲ ಇದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ. ಹೊಲದ ಎಷ್ಟು ಭಾಗ ವಿಸ್ತೀರ್ಣಕ್ಕೆ ಅದರ ಅಗಲ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ? ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಭಾಗ ವಿಸ್ತೀರ್ಣಕ್ಕೆ ಅದರ ಉದ್ದ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಕೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ವಿಸ್ತೀರ್ಣವೆನ್ನುವುದು ಉದ್ದ ಮತ್ತು ಅಗಲಗಳೆರಡರ ದೆಸೆಯಿಂದ ಆಗಿರುವಂತಹದ್ದು. ಇಲ್ಲಿ ಯಾವುದೂ, ಒಂದು ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಲ್ಲ. ಇಂತಹದೇ ಇನ್ನೊಂದು ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ನೀವೊಂದು ಅಂಗಡಿಯಿಂದ ಬಟ್ಟೆಯನ್ನು ಖರೀದಿಸಿ, ಅದರಿಂದ ಒಂದು ಅಂಗಿಯನ್ನು ಹೊಲಿಸುತ್ತೀರಿ. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ಇಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಭಾಗ ಅಂಗಿಗೆ ಬಟ್ಟೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ? ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಭಾಗ ಅಂಗಿಗೆ ಹೊಲಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮ್ಮನ್ನು ನೀವು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಹೊಲಿಯದಿದ್ದರೆ ಆ ಬಟ್ಟೆ ಎಂದೂ ಅಂಗಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಬಟ್ಟೆ ಇಲ್ಲದೆ, ಹೊಲಿಯುವುದರಿಂದಷ್ಟೇ ಅಂಗಿ ತಯಾರಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ಬಟ್ಟೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅಂಗಿ ಹೊಲಿಯುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ?) ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ಸತ್ಯ.

ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಕೃತಿ ವರ್ಸಸ್ ಪೋಷಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅದರ ವಂಶವಾಹಿಯಿಂದ ಶೇ. 75ರಷ್ಟು ಮತ್ತು ಉಳಿದ ಶೇ. 25ರಷ್ಟು ಅದರ ಪರಿಸರದಿಂದ ಬಂದಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಲಾಗದು. ಸೂಕ್ತ 'ಪರಿಸರವೇ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ', ಅದರ ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಶೇ. 25ರಷ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ ಅಲ್ಲವೇ? ಪ್ರಕೃತಿ ವರ್ಸಸ್ ಪೋಷಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ವಂಶವಾಹಿ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಪರಿಸರೀಯವಾಗಿ, ವಿಭಿನ್ನ ಜನರ ಗುಂಪಿಗೆ ಮಾತ್ರವೇ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. **ಜನರಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು, ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಕೃತಿ ಅಥವಾ ಪೋಷಣೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಿಂದಾಗಿದೆ?** ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಇದರಿಂದ ನಾನಾ ಮನುಷ್ಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಹುಡುಕಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಪ್ರಮಾಣವು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ 'ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ' ಬಂದಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ.

ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಸಂಗತಿ ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬರುವಂತಹದ್ದು ಅಂದಮಾತ್ರಕ್ಕೆ, ಅದು ನಮಗೆ ಹುಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಬಂದುಬಿಟ್ಟಿದೆ ಎಂದರ್ಥವಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ, ನಾವು ಸಿದ್ಧ ಪದಭಂಡಾರದೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿರುವುದಿಲ್ಲ! ನಾವು ನಮ್ಮೆಲ್ಲ ಪದಗಳನ್ನು ಪರಿಸರದಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ನಮ್ಮ ವಂಶವಾಹಿ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿಕೊಂಡು, ನಾವು ಕಲಿಯುವ ಪದಗಳ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆಯಾಗಬಹುದು. ಬೇರೆಬೇರೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ, ಪರಸ್ಪರರೊಂದಿಗೆ ವಂಶವಾಹಿ ರೀತ್ಯಾ ಸಂಬಂಧವಿರುವವರ (ತದ್ರೂಪಿ ಅವಳಿಗಳು, ಸೋದರ ಅವಳಿಗಳು, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು) ಕುರಿತು ನಡೆದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪದಭಂಡಾರದ ಗಾತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯತ್ಯಸ್ತತೆಗಳಿಗೆ ವಂಶವಾಹಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಾರಣವಾಗಬಲ್ಲವು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ಕೆಲವೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಗಳತ್ತ ಕಣ್ಣುಹಾಯಿಸಿದರೆ, ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಾದೀತು. ಜೋಡಿ (pair) 'ತದ್ರೂಪಿ ಅವಳಿ'ಗಳ ನಡುವಣ ಪದಭಂಡಾರ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಜೋಡಿ 'ಸೋದರ ಅವಳಿ'ಗಳಿಗಿಂತ ಅಧಿಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಅಂದಹಾಗೆ ಇದು ಪ್ರಕೃತಿಯ ಕೊಡುಗೆ. ಆದರೆ ಜೋಡಿ 'ಸೋದರ ಅವಳಿ'ಗಳ ನಡುವಣ ಪದಭಂಡಾರದ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು 'ಅವಳಿಗಳಲ್ಲದ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರಿಗೆ' ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ.

'ಸೋದರ ಅವಳಿ'ಗಳು ಮತ್ತು 'ಅವಳಿಗಳಲ್ಲದ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು' ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ವಂಶವಾಹಿಗಳು ಸಮಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದ್ದರೂ (50:50), ಕೆಲವು ವರ್ಷ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿಯೇ ಬೆಳೆದಿರಬಹುದಾದ ಅವಳಿಗಳಲ್ಲದ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಸೋದರ ಅವಳಿಗಳು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ. ಹೀಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾದ ಎರಡನೆಯ ಅಂಶವು ಪರಿಸರದ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ದತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಪದಭಂಡಾರದ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೂ, ಅವರ ಜೈವಿಕ ತಾಯಿ ಮತ್ತು ದತ್ತು ತಾಯಂದಿರುಗಳ ಪದಭಂಡಾರ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೂ ಸಮಾನ ಪ್ರಮಾಣದ ಗರಿಷ್ಠ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆ ಇವೆರಡರ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಪುರಾವೆ ಇದೆ ಎಂದಾಯಿತು.

ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಇದು ಕೂಡ ತೀರಾ ಸರಳ ಚಿತ್ರಣವಾಯಿತು. ಮನುಷ್ಯ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲಿನ ವಂಶವಾಹಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರೀಯ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಅವು ಬಹುವಾಗಿ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, **ಸೋದರ ಅವಳಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ತದ್ರೂಪಿ ಅವಳಿಗಳ ಪಾಲನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ದತ್ತುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ**. ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಂಶವಾಹಿ ಸಾಮ್ಯವು, ಪರಿಸರೀಯ ಸಾಮ್ಯವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಸೋದರ ಅವಳಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ತದ್ರೂಪಿ ಅವಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಹೋಲಿಕೆ ಅಧಿಕವಿದ್ದಾಗ, ಅಥವಾ ದತ್ತುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಜೈವಿಕ ಸಂಬಂಧದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಹೋಲಿಕೆ ಅಧಿಕವಿದ್ದಾಗ, ಇದಕ್ಕೆ ಆನುವಂಶಿಕತೆ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಗಳೆರಡೂ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಗುಂಪಿಗೂ (group of individuals) ಕೂಡ, ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ಸಿಕ್ಕಿನಿಂದ



ಅನುವಂಶಿಕ ಸಾಮ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಸಾಮ್ಯತೆ ಎಡದಿಂದ ಬಲಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ಹಾಗೆಯೇ ಶಬ್ದಕೋಶ ಗಾತ್ರದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ

ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಬಿಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದು. ಆದ್ದರಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಗುಂಪಿನ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಕೂಡ, ಪ್ರಕೃತಿ ವರ್ಸಸ್ ಪೋಷಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣ ತೃಪ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ.

ಆದರೆ ನಿರಾಶರಾಗಬೇಡಿ. ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಕೇಳಬಹುದಾದ ಎರಡು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿವೆ. ಒಂದು, ಸಮಷ್ಟಿಯ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ (ಮನುಷ್ಯ ಪ್ರಭೇಧವನ್ನು ಅಖಂಡವಾಗಿ ನೋಡುವುದು), ಇನ್ನೊಂದು ವ್ಯಕ್ತಿಭಿನ್ನತೆಗಳ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ (ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ). ನಾವು ಅವನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಇದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಇರುವ ಪುಸ್ತಕವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ಆಲೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಸಮಷ್ಟಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆ

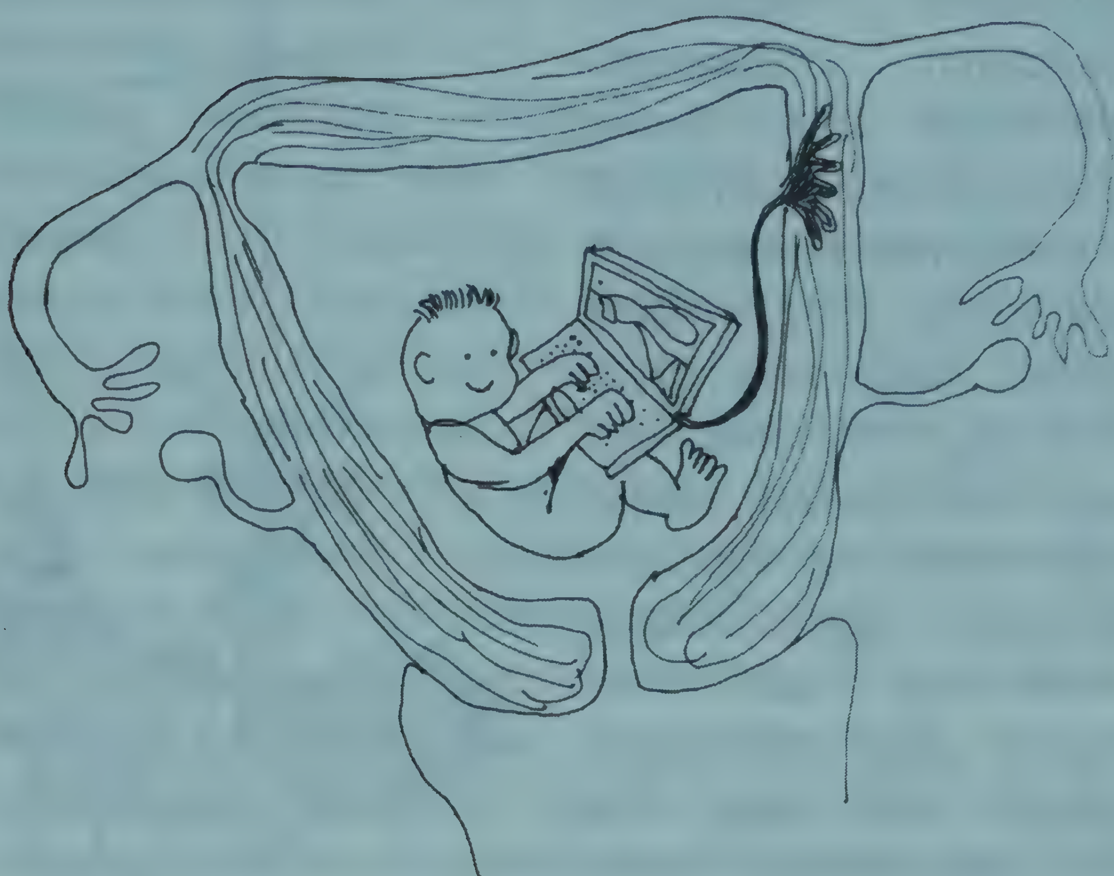
ನಮ್ಮ ಅನುವಂಶೀಯ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಯಾವುವು ಮತ್ತು ಇವನ್ನು ಪರಿಸರ ಹೇಗೆ ಸರಿಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಇವುಗಳನ್ನೆಲ್ಲಾ ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಮಿದುಳಿನೊಂದಿಗೆ 'ಹೆಣೆದುಕೊಂಡು' ಈ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಪರಿಭಾವಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇವು ನಮ್ಮ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು. ಹಾಗಾಗಿ, ಹುಟ್ಟುವಾಗ ನಾವು ಖಾಲಿ ಸ್ಲೇಟುಗಳೆಂಬ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅದು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, **ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು** ಮತ್ತು **ಸರಿಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ** ಎಂಬ ಪದಗಳು, ನಮ್ಮ ವಂಶವಾಹಿಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪರಿಸರವು ಇಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತವೆ.

ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಕೃತಿ ಹೇಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ?

ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜೀವಿಯೂ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಜನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು, ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಬದುಕುಳಿಯಲು ಮತ್ತು ಸಂತಾನೋತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನವಜಾತ ಶಿಶುಗಳೂ ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವು ಸಹಜ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಿಂದ ಮೊಲೆಯುಣ್ಣುತ್ತವೆ, ಬಿಗಿಯಾಗಿ ಹಿಡಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಚಲಿಸುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಣ್ಣುಗಳಿಂದ ಅನುಸರಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಎಷ್ಟೋ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಮರಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಸಹಾಯಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಪ್ರಬುದ್ಧವಾಗಿ ಹುಟ್ಟುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದೂ ಅಷ್ಟೇ ಸತ್ಯ. ಹದಿಹರೆಯದ ತನಕವೂ, ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸದ ಈ ದೀರ್ಘ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೂ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೀವು ಈ ಮೊದಲು ಓದಿದ್ದೀರಿ. ಇದೇಕೆ ಹೀಗೆ? ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಾಗಿರಲಿ (ಆಮೆಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ) ಅಥವಾ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಾಗಿರಲಿ (ಮನುಷ್ಯರಂತೆ), ಈ ಅಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯ ಅವಧಿಯ ಉದ್ದೇಶವಾದರೂ ಏನು? ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉತ್ತರವೆಂದರೆ, ನವಜಾತ ಶಿಶುಗಳನ್ನು ವಂಶವಾಹಿಗಳು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ 'ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಸರ'ಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಇದರಾಚೆಗೆ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸದ ಅನೇಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಅನನ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳಿವೆ. ಇವಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಜೀವಿಗಳು ಕಲಿಯಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಜೀವಿಗಳು ಹುಟ್ಟಬೇಕು. ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ನೆನಪಿನಶಕ್ತಿಗೆ, ವಂಶವಾಹಿಗಳು ನೀಡುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಮಿದುಳಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ.

ನೀವಿದನ್ನು ಎರಡು ತೀವ್ರ ನಿಲುವುಗಳ ನಡುವಿನ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಎಂದು ನೋಡಬಹುದು. ಬದುಕುಳಿಯಲು (ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ) ಅಗತ್ಯವಿರುವುದನ್ನೆಲ್ಲ ಪ್ರಕೃತಿಯು ನಮಗೆ ಒದಗಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ; ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ನಾವು ತುಂಬಾ ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತೇವೆ; ಆದರೆ, ಪರಿಸರದ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ನಮ್ಯತೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದೇ ಇದರಿಂದಾಗುವ ಅನನುಕೂಲ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಕೃತಿಯು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮೊದಲೇ ರೂಪಿಸಿರುವುದು ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದರೆ, ಕಲಿಯುವ ಮೂಲಕ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಪರಿಸರಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಬಹಳ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನಾವು ನಮ್ಯರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಇದು ಆಗಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಅಪಕ್ವತೆಯ ಅವಧಿಯು ದೀರ್ಘವಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಗಳು ವಿಪರೀತ ವ್ಯತ್ಯಸ್ತಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಬಗೆಯವಾಗಿದ್ದು, ಎರಡು ತೀವ್ರ ನಿಲುವುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯ ಕಡೆ ಇರುವುದರಿಂದ ನಮಗೆ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ನಮ್ಮ ಹುಟ್ಟು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು, ಮೊದಲ ಕೆಲವು ತಿಂಗಳುಗಳಿಗಿಂತ ಆಚೆಗೆ ತಾವಾಗಿಯೇ ನಮ್ಮನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ದೂರ ಒಯ್ಯುವುದಿಲ್ಲ! ಮನುಷ್ಯಜೀವಿಯು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ವಿಶಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಅನನ್ಯ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ವ್ಯಾಪಕ ಕಲಿಕೆ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಅಪಕ್ವತೆಯ ಅವಧಿ ದೀರ್ಘವಿರುವುದು, ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ನಾವು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಗಿರುವ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

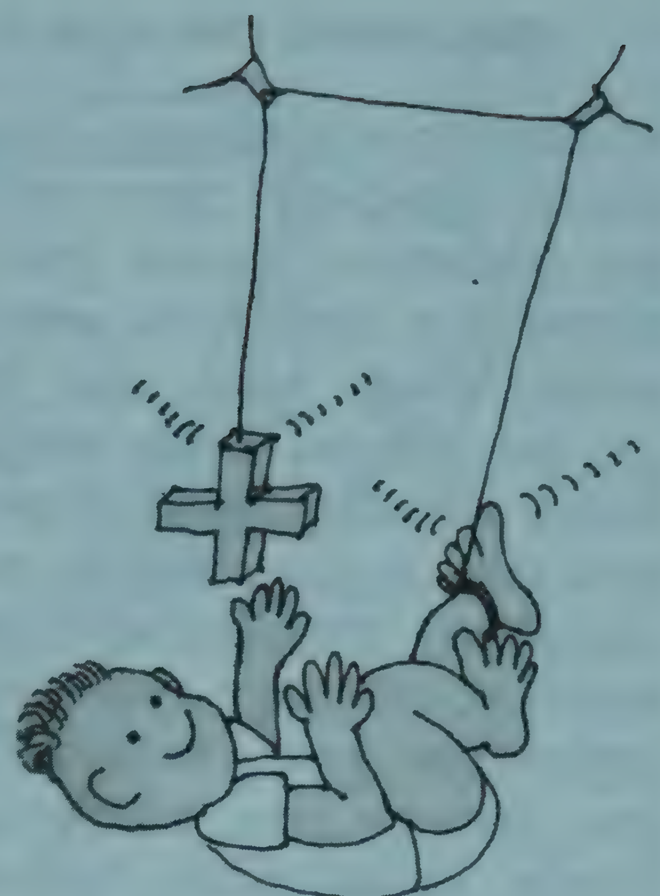
ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಎರಡು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳು ಈ ರೀತಿಯ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತವೆ: (1) ಆರಂಭದಿಂದಲೂ (ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಗರ್ಭಾವಸ್ಥೆಯಿಂದಲೂ) ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು (2) ಮಿದುಳಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಹದಿಹರೆಯದವರೆಗೂ



ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ; ಇದು ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘಕಾಲ ನಮ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕಾ ಕಲಿಕೆಗೆ (adaptive learning) ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಈಗ ಪ್ರಕೃತಿ–ಪೋಷಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ತುಂಬಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ನಾವು ಅನೇಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೊಂದಿಗೇ (ದೃಷ್ಟಿ, ಶ್ರವಣ, ರುಚಿ, ವಾಸನೆ, ಬಾಯಿ ಮತ್ತು ಕಣ್ಣುಗಳ ಚಲನೆಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ) ಹುಟ್ಟುತ್ತೇವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಸಹಜವಾಗಿ, ಒಂದಷ್ಟು ವಿಶೇಷ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಜನಿಸಿದ್ದು, ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದ ಮೂಲಕ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅವು ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮರ್ಥಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ವಿಶೇಷ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಯಾವುವು ಎಂದು ನಾವು ವಿವರಿಸಿ ಹೇಳಬಹುದೇ? ಮನುಷ್ಯರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ಆಂತರಿಕ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಾರ್ಯರೀತಿಗಳ (mechanisms) ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನಮಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಆ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಸಹಿತವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ:

- ನಮ್ಮ ವಂಶವಾಹಿಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಜೀವಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಹೊಸ **ಪ್ರಚೋದಕಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವಂತೆ** ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೊದಲೇ ಅನುಬಂಧಿತಗೊಳಿಸವುದು (conditioning); ಹುಟ್ಟಿದಾಗಿನಿಂದ ಅಪರಿಚಿತವಾದುದಕ್ಕೆ, ಹೊಸದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಸಂಕೀರ್ಣ **ಪ್ರಚೋದಕಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವಂತೆ** ಕೂಡ ಮಕ್ಕಳು ಮೊದಲೇ ಅನುಬಂಧಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾದಾ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಿಗಿಂತಲೂ, ವಿನ್ಯಾಸಿತ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಿಗೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಆದ್ಯತೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಮ್ಮನ್ನು ನಮ್ಮ ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಸುವತ್ತ ಮುಖಮಾಡಿಸುತ್ತವೆ.



- ಪ್ರಚೋದಕಗಳ ಸಹಸಂಬಂಧದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಮೊದಲೇ ಮೂಲಾನುಬಂಧಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (classically conditioned). ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಕೆಲವೇ ಗಂಟೆಗಳ ಮೊದಲು ಹುಟ್ಟಿದ ಮಕ್ಕಳ ಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಮೃದುವಾಗಿ ಬಡಿದು, ತಕ್ಷಣ ಸಕ್ಕರೆ ನೀರಿನ ಹನಿಗಳನ್ನು ಅವುಗಳಿಗೆ ಕೊಡಲಾಯಿತು. ಅವು ಸಕ್ಕರೆ ನೀರಿನ ಹನಿಗಳನ್ನು ತಕ್ಷಣ ಬಾಯೊಳಕ್ಕೆ ಹೀರಿಕೊಂಡವು; ಇದು ಒಂದು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಮತ್ತು ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ. ಆದರೆ, ಇದನ್ನು ಕೆಲವು ಬಾರಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದ ನಂತರ, ಕೇವಲ ಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಬಡಿದುದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳು ಬಾಯೊಳಕ್ಕೆ ಹೀರಿಕೊಳ್ಳುವ (ಸಕ್ಕರೆ ನೀರಿನ ಹನಿಗಳನ್ನು ನೀಡದಿದ್ದಾಗಲೂ) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಿದವು! ಆನಂತರವಂತೂ, ಮೃದುವಾಗಿ ಬಡಿದು ಸಕ್ಕರೆ ನೀರು ಕೊಡದೇ ಹೋದಾಗ, ಅವು ನೆಮ್ಮದಿಯನ್ನೇ ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಅಳಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ಮಕ್ಕಳು ಬಲುಬೇಗನೇ ಘಟನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡುಬಿಡಬಲ್ಲವು ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಕಲಿಕೆಯು ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮುನ್ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬಲ್ಲವು.
- ಮನುಷ್ಯರು ಕೂಡ ಪುನರ್ಬಲನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಯ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಕಾರ್ಯಚರಣಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕಾ ಸ್ವರೂಪಕ್ಕೆ ಅನುಬಂಧಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (operantly conditioned). ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ತಮ್ಮ ತಲೆ, ಕೈ, ಕಾಲು ಮತ್ತು ದೇಹದ ಇತರ ಭಾಗ (ಮುಂಡ)ಗಳೊಂದಿಗೆ ತುಂಬಾ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಅವರ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ವಿಧದ ಸಹಜ ಚಲನೆಯನ್ನು ಯಾದೃಚ್ಛಿಕವಾಗಿ (randomly) ನಾವು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು; ಉದಾಹರಣೆಗೆ ತಲೆಯನ್ನು ತಿರುಗಿಸುವುದು. ಮಗು ತಲೆ ತಿರುಗಿಸಿದಾಗಲೆಲ್ಲ ಅದಕ್ಕೇನಾದರೂ ಚೀಪಲು ಕೊಟ್ಟು ಪುರಸ್ಕರಿಸಿ. ಬಹುಬೇಗನೇ ತಲೆ ತಿರುಗಿಸುವ ಆವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ನೀವು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗೆ ಮಗು ಅನುಬಂಧಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಆಹಾರ ಅಥವಾ ಆರಾಮದಂತಹ ಅನುಕೂಲಕರ ಫಲಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಹ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅವು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಸರಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಪೋಷಣೆಯಂತಹ ಕೆಲವು ಆರಂಭಿಕ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು, ಹಾಗೆಯೇ ಮುಂದೆ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಆವೇಶದಿಂದ

(ಕೂಗಾಟ–ಹಾರಾಟದಂತಹ) ನಡೆದು ಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಖರತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ.

- ಇತರರನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅನುಬಂಧಿತರಾಗದೆಯೂ ಹೊಸ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಒಂದು ವಿಧಾನ **ಅನುಕರಣೆ**. ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಕೀಲುಗಳಿಂದ ಜೋಡಿಸಲಾದ ಹಲಗೆಯನ್ನು (hinged board) ಹಿರಿಯರೊಬ್ಬರು ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಅದರ ಆಧಾರ ನೆಲೆಗೆ ತಳ್ಳಿದರು. ಇದನ್ನು ಕೇವಲ ಒಂದು ಬಾರಿ ನೋಡಿದ ಮಗು 24 ತಾಸುಗಳ ನಂತರ ಅದೇ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸಿತು. (ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇದು ವಿಳಂಬಿತ ಅನುಕರಣೆ. ತಕ್ಷಣದ ಅನುಕರಣೆಗಿಂತಲೂ ಇದು ಹೆಚ್ಚು ಶಕ್ತಿಶಾಲಿಯಾದ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನ).
- ತಮ್ಮ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಆರಂಭಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪದಾಚೆಗೆ **ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸುವಂತೆ** ಮಕ್ಕಳು ಅನುಬಂಧಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, '+' ಆಕಾರದ ತುಣುಕುಗಳು ಇರುವ, ನೇತಾಡುವ ಆಟಿಕೆಗೆ 3 ತಿಂಗಳ ಶಿಶುಗಳ ಕಾಲುಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಲಾಯಿತು. ಅವು ಬಲುಬೇಗನೇ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಆ ಆಟಿಕೆಯನ್ನು ಒದೆಯಲು ಶುರುಮಾಡಿದವು. ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದಾಗ, ಆ ಆಟಿಕೆಯು ಆಕರ್ಷಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸುತ್ತುತ್ತಿದ್ದುದು ಪ್ರಾಯಶಃ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಬಣ್ಣದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ, ಒಂದೇ ರೀತಿಯ 3 ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತಲಾ 15 ನಿಮಿಷಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯ 3 ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ (sessions) ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ಕೊಡಲಾಯಿತು. ಅವು ಈ ಎಲ್ಲ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಒದೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ನಾಲ್ಕನೆಯದು ಪರೀಕ್ಷಾ ಅವಧಿಯಾಗಿತ್ತು. ಈ ಬಾರಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ಅದೇ '+' ಆಕಾರದ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಯಿತು. ಬಣ್ಣ ಮಾತ್ರ ಹೊಸದು. ಇನ್ನುಳಿದವರಿಗೆ ಹಿಂದಿನ ಬಣ್ಣದಲ್ಲಿ **'B'** ಆಕಾರದ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಯಿತು. ಆಗ ಏನಾಯಿತು? ಬೇರೆಯೇ ಬಣ್ಣದ '+' ಆಕಾರಗಳನ್ನು ನೋಡಿದ ಮಕ್ಕಳು, ತಕ್ಷಣ ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಒದೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ಆದರೆ **'B'** ಆಕೃತಿಯನ್ನು ನೋಡಿದ ಶಿಶುಗಳು ಹಾಗೆ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಆಕಾರ ಮತ್ತು ಬಣ್ಣದ **ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು** ಅದಾಗಲೇ ಕಲಿತಿವೆಯೇನೋ ಎಂಬಂತೆ ಅವು ವರ್ತಿಸಿದವು.

ಅಮೂರ್ತೀಕರಿಸುವ, ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಆರಂಭವನ್ನು ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಯೋಗಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಅವು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು; ಆದರೆ ಅವು ಮೂಲರೂಪದಲ್ಲಿ (ಬೀಜಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ) ತೀರಾ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ.

- ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಬರೆಯಲಾದ ಮತ್ತು 'ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಅನುಬಂಧಿತಗೊಳಿಸುವುದರ' ಕುರಿತ ಸುಂದರ ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆಂದರೆ, ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು. ಶಿಶುಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಿದ್ದು, ಇವು ಭಾಷೆಯಿಂದ ಸಮೃದ್ಧವಾದ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಮತ್ತು ಸೋಜಿಗವೆನಿಸುವಷ್ಟು ವೇಗದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅವರು ಮೊದಲೇ ಸಿದ್ಧಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಆಂತರಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ಒಂದು ನಿದರ್ಶನ ಇಲ್ಲಿದೆ. ಕೆಲವೇ ತಿಂಗಳ ಹರೆಯದ ಹಸುಳೆಗಳು, ವಾದ್ಯಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತವೆ; ಬ/ಪ ಮತ್ತು ರ/ಲ, ಇತ್ಯಾದಿ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ

> ಧ್ವನಿಘಟಕಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ; ಭೂಮಿಯ ಮೇಲಣ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಗೆ (ಕುಹೂ ಮತ್ತು ತೊದಲುನುಡಿ) ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಎಲ್ಲ ವ್ಯಂಜನ ಮತ್ತು ಸ್ವರ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಉತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡುತ್ತವೆ; ಮಾತನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಘಟಕಗಳಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತವೆ; ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಘಟಕಗಳ ಒಂದು ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತವೆ; ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ಸಂವಹಿಸುತ್ತವೆ! ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಮೂಲಭೂತ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಆರಂಭದಲ್ಲೇ ಅನುಬಂಧಿತಗೊಳ್ಳದ ಹೊರತು, ಭಾಷೆಯಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ವಿಷಯವನ್ನು ಒಂದು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ, ಅಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ, ಅಷ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ.

ಮನುಷ್ಯ ಹುಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೇ ಪಡೆದುಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ರೀತಿಯ 'ಟೂಲ್‌ಕಿಟ್' (tool-kit) ಎಂಬಂತೆ ನೋಡಬಹುದು; ನಮ್ಮ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಸರವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಇದೇ ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದೇ ನಮ್ಮನ್ನು ಈ ಕಥಾನಕದ 'ಪೋಷಣೆ'ಯೆಡೆಗೆ ಒಯ್ಯುತ್ತದೆ.

ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಪೋಷಣೆಯ ಕೊಡುಗೆ

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತಹ, ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ನಮ್ಮೊಂದಿಗಿರುವ ಸಾಧನಗಳು ತಂತಾನೇ ಅಂತಹ ಉಪಯೋಗಕ್ಕೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಆಂತರಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಪರಿಸರದ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡು ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಾಜೂಕುಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಪರಿಸರದ ಪಾತ್ರವಿರುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ನಾವಿರುವ ಪರಿಸರ ಹೇಗಿದ್ದರೂ, ಕಲಿಕೆ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದೊಂದು ಕುತೂಹಲಕರ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಪರಿಸರವು ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿದ್ದಾಗ (ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ) ಕಲಿಕೆಯು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ? ಹಾಗೆಯೇ, ನಿರ್ಗತಿಕ ಪರಿಸರದಿಂದ ಬಂದಿದ್ದು, ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ಕೊರತೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆ ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆಯೆ?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಬಹುಪಾಲು ಆಲೋಚನೆಗಳು, ನಾವು ಪರಿಸರವನ್ನು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಯಾವುದನ್ನು ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರ ಎಂದು ನೀವು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೀರಿ? ಹಾಗಾದರೆ ನಿರ್ಗತಿಕ ಅಥವಾ ವಂಚಿತ ಪರಿಸರ ಎಂದರೇನು? ಈ ಕುರಿತು ಸದ್ಯ ನಾನೊಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಪರಿಸರವನ್ನು ನಾವು **ಕಳಪೆ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ** ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಬಹುದು. ಒಂದು **'ಸಾಮಾನ್ಯ'** ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠವೆಂದರೂ ಈ ಕೆಳಗಿನವು ಇರಬೇಕು:

- ಸಾಕಷ್ಟು ಭೌತಿಕ ನೆರವು (ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಭದ್ರತೆ)
- ಸಾಮಾಜೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶ
- ಆಡುಭಾಷೆಯ ಅರಿವಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶ
- ಕುಶಲತೆಯಿಂದ ಬಳಸಬಹುದಾದ ವಸ್ತುಗಳ ಲಭ್ಯತೆ, ಅಥವಾ ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಿಗಬಹುದಾದ ಅವಕಾಶಗಳ ಉತ್ತಮ ಲಭ್ಯತೆ (ನೈಸರ್ಗಿಕ ಅಥವಾ ಮನುಷ್ಯನಿರ್ಮಿತ ವಸ್ತುಗಳು)

ಸಾಧಾರಣ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಯಾವುದೇ ಪರಿಸರವು ಈ ಆವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಇಂತಹದೊಂದು ಕನಿಷ್ಠ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಹಿಂದಿರುವ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ, ಶಿಶುಗಳು ಸಹಜ ಪರಿಸರದಿಂದ, ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಬಹಳಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ 'ಅನುಕೂಲಕರ ದೇಹಸ್ಥಿತಿ'ಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. 'ಸಹಜ ಪರಿಸರ' ಎಂದರೇನೆಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವ, ತೆವಳುವ, ನಿಲ್ಲುವ, ನಡೆಯುವ, ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕೈಗಳಿಂದ ತನಗೆ ಬೇಕಾದಂತೆ ಬಳಸಲು ಕಲಿಯುವ ರೀತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿ. ಈ ಯಾವುದನ್ನೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಆರೋಗ್ಯವಂತ ಮಗುವಿಗೆ,



ಇದಕ್ಕೆಂದು ವಿಶೇಷ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಅಥವಾ ಸಾಧನಗಳು ಬೇಕಿಲ್ಲ. ಬೇಕಿರುವುದು ಒಂದು **'ಸಹಜ'** ಪರಿಸರ ಮಾತ್ರ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಡೇವಿಡ್ ಗಿಯರಿ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಅಂತಹ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ **ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು** ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಇಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ಮಾತು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವಿಕೆ, ಮೂರು ಆಯಾಮಗಳ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವು (ಉದಾ: ಎರಡು ಬಿಂದುಗಳ ನಡುವಣ ಕನಿಷ್ಠ ದೂರವೇ ಸರಳರೇಖೆ) ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕು ವಸ್ತುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿರದ ಸಣ್ಣ ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಎಣಿಸುವುದು. ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಸರಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಭಾರೀ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಳೆಯುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವು ಪೋಷಿಸುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ, ಮಗು ಶಾಲೆಯಂತಹ ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅದರ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಿಗೆ ಏನಾಗಬಹುದು? ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ದೃಷಿಕೋನದಿಂದ ಯಾವುದೇ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಯು, ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಮೂಲು ಅಥವಾ ನೀರಸದಾಯಕವೆಂದು ನಮಗೆ ತೋರಿದರೂ ಕೂಡ, ಅದೊಂದು **ಸಮೃದ್ಧ** ಪರಿಸರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಾನಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಹಿರಿಯರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮಾಡುವಂತಹ ಯತ್ನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ, 'ಶಾಲಾ ರೀತಿಯ' ಪರಿಸರವನ್ನು ಆ ಮಗುವಿನ 'ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು' ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಗು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ, 'ಹೌದು'.



ಬಾಹ್ಯ ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ, ಗಿಯರಿ ಹೇಳುವ **ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು** ಮಗು ಸಾಧಿಸಬಹುದು. ಇವುಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ಪದಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದು (ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು), ಮೂರು ಆಯಾಮದ ರೇಖಾಗಣಿತ, ಸಂಖ್ಯಾ ಪದಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು (ನಾಲ್ಕಕ್ಕಿಂತಲೂ ಅಧಿಕ) ಹೊಂದಿರುವ ಅಂಕೆಗಳನ್ನು ಎಣಿಕೆ ಮಾಡುವುದು . . . . ಹೀಗೆ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುತ್ತಾ ಹೋದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಕೊನೆ ಎಂಬುದೇ ಇಲ್ಲ. ಇದು 1ರಿಂದ 12ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯಂತಹ ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರವು ನಮ್ಮ ಹುಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಪಡೆದುಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಇನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚಿಸಬೇಕಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಹುಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಗಳಿಸಿರುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ 'ಟೂಲ್‌ಕಿಟ್'ಅನ್ನು ಶಾಲಾ ಪರಿಸರ ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಮಿದುಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದಾಗಿ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬಿತ್ಯಾದಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಹಾಗೂ ನಾವು ಗಮನಿಸತಕ್ಕ ಕೆಲವು ಉತ್ತಮ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದಾಗಿ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಎಂದಿನಂತೆ ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ (domain) ಜ್ಞಾನವು ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ವಿವಿಧ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ (ಐಕ್ಯೂ–IQ) ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳೂ ಇವೆ.[11]

ಆದರೆ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಮೈಕೆಲ್ ಕೋಲೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಜಗತ್ತಿನ ಅನೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಕ್ಕಳ 'ಗಹನವಾದ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯರೀತಿಯ' ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಬದಲಿಗೆ, **ಶಾಲಾ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು (school like tasks) ಮಕ್ಕಳು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ.** ಕೋಲೆ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ:

- ಲೈಬೀರಿಯಾದ ವಾಯ್ (Vai) ಪಂಗಡದ ಒಂದು ಸಮೂಹವನ್ನು, ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವಂತಹ ವಾಕ್ಯಖಂಡಗಳು ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧವಾಗಿವೆಯೇ, ಇಲ್ಲವೇ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿ ಎಂದು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದ ಮತ್ತು

11 ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದರಿಂದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಖಂಡಿತಾ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಅಧ್ಯಾಯ 7ನ್ನು ನೋಡಿ. ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಬುದ್ಧಿಸೂಚ್ಯಂಕದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ('ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆ) ಅಮೂರ್ತವಾಗಿರುವ, ಶಾಲಾ ರೀತಿಯ (school-like) ಕಾರ್ಯಗಳು ತುಂಬಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಅಚ್ಚರಿಯಿಲ್ಲ.

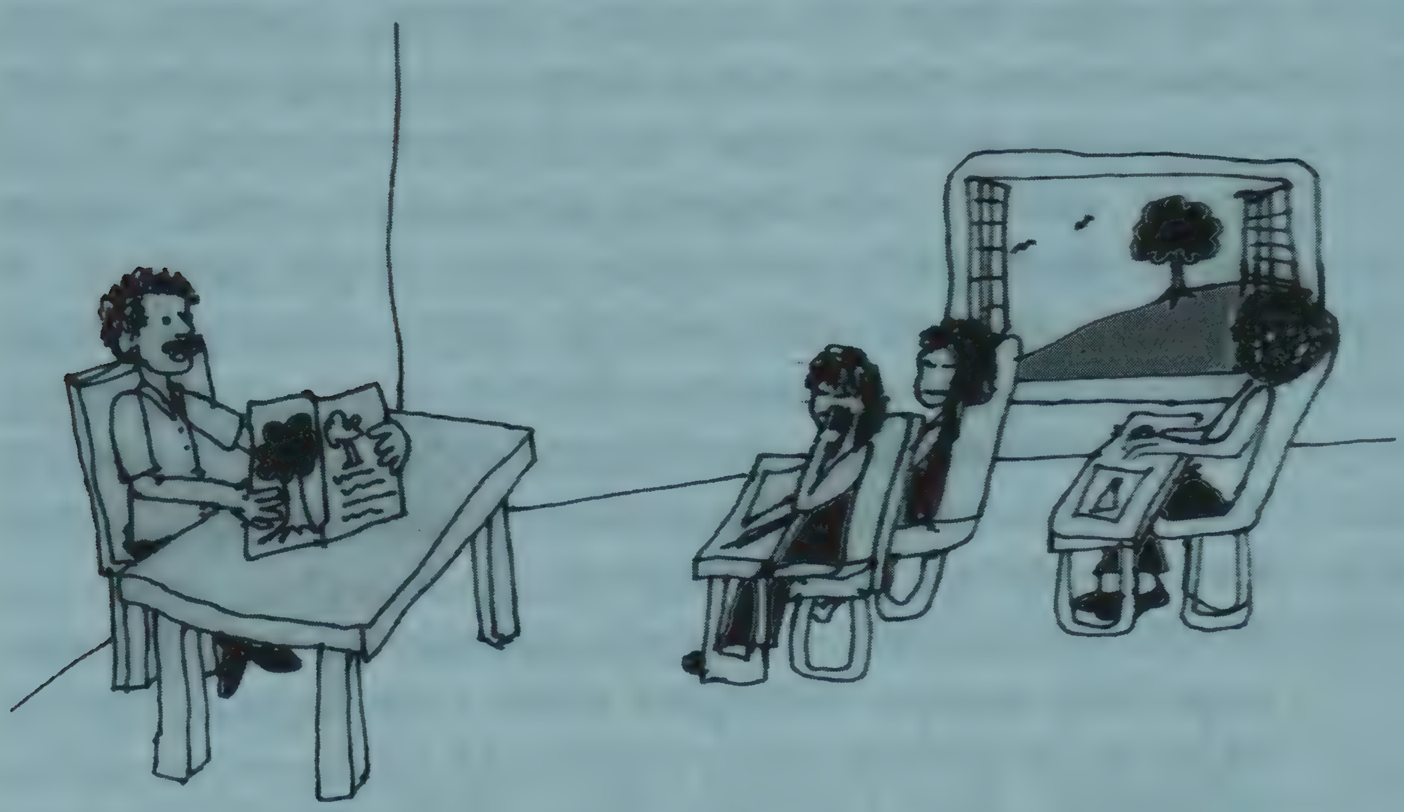
ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯದ ವಾಯ್ ಗುಂಪುಗಳೆರಡೂ ಇದನ್ನು ಸಮಾನವಾಗಿ ತೀರ್ಮಾನಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು; ಆದರೆ ಏಕೆ ವಾಕ್ಯಖಂಡ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ವಾಯ್‌ಗಳು ಮಾತ್ರ ವಿವರಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಕೋಲೆ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಏಕೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುವುದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯ; ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೆ ಅದು ಅಷ್ಟೇನೂ ಅವಶ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೆ, ವ್ಯಾಕರಣ ಸರಿಯಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡು, ಅದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತಿಳಿದಿದ್ದರೆ ಅಷ್ಟೇ ಸಾಕಾಗಿತ್ತು.

- ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮಾಂತರ ಗ್ವಾಟೆಮಾಲಾದ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ ಮಾಯನ್ (Mayan) ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅದೇ ಹರೆಯದ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಳಪೆಯಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಜ್ಞಾಪಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಯಿಸಿದಾಗ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ ಮಾಯನ್ ಮಕ್ಕಳು, ಅಮೆರಿಕದ ಸಹವರ್ತಿಗಳಷ್ಟೇ ಸಮನಾದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ತೋರಿದರು. ಬಾರ್ಬರಾ ರಾಗಾಫ್ ಮತ್ತು ಕಾತ್ರಿನ್ ವಡ್ಡೆಲ್ 80 ಕಿರುರೂಪದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು (ಪ್ರಾಣಿಗಳು, ಜನರು, ಪೀಠೋಪಕರಣಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ) ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಮೇಜಿನ ಮೇಲಿರಿಸಿದರು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ 20ನ್ನು ಆಯ್ದು ಪರಿಚಿತ ಮಾಯನ್ ಗ್ರಾಮದ ಕುರಿತ ದೃಶ್ಯಜೋಡಣೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ, ಅಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಎಂಬಂತೆ ಇರಿಸಿದರು. ಬಳಿಕ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮೇಜಿಗೆ ಮರಳಿಸಿ, ಕೆಲವು ನಿಮಿಷಗಳ ಬಳಿಕ ಆ 20 ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹಿಂದಿನಂತೆಯೇ ಇರಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಚಿಸಿದರು. ಈ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳು, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ವಿಶೇಷ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನೇನೂ ತೋರಲಿಲ್ಲ. ಜೊತೆಗೆ, ಸ್ವತಃ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದೇನೂ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಇದರಿಂದ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಆದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾದ ಕಲಿಕಾ ಪಟ್ಟಿಗಳಲ್ಲಿನ ಹೊಸ ಕೌಶಲದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಬೇತುಗೊಳಿಸಬಹುದು.
- ಮೂರನೇ ಉದಾಹರಣೆಯು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವರ್ಗೀಕರಣದ್ದು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪದಗಳ ಒಂದು ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಪ್ರಾಣಿಗಳು, ಸಸ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಆಹಾರಗಳು ಎಂದೆಲ್ಲ ಜೀವಿವರ್ಗೀಕೃತ (taxonomic) ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕೋಲೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯದ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿನ ಜನರು ಪದಗಳನ್ನು 'ಖಾದ್ಯ' ಮತ್ತು 'ಖಾದ್ಯವಲ್ಲದ' ಪದಗಳಾಗಿ, ಬಳಕೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ ಬಳಿಕ, 'ದಡ್ಡರು ಮಾಡುವಂತೆ' ಅವನ್ನು ಇರಿಸಿ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಸೂಚಿಸಿದಾಗ, ಜೀವಿವರ್ಗೀಕೃತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಇರಿಸಲು ತಾವು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಮರ್ಥರು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟರು.

ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವಿಧ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸ್ವತಃ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಲ್ಲ. 'ಶಾಲಾ ಪರಿಸರ'ವನ್ನು ಕೋಲೆ ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ:

> ". . . . ಕುರಿಕಾಯುವ, ಒಡಹುಟ್ಟಿದ ಕಿರಿಯರನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಮಾರಲು ರಗ್ಗನ್ನು ನೇಯುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನೇಮಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಮಕ್ಕಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ಆಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ತುಂಬಾ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾರೆ . . . . ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಮಾತಿಗೆ ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವ ಹೊಂದಿರುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು, ಅವು ಅನ್ವಯವಾಗುವ ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸೂರ್ಯನ ಬೆಳಕು ಸಸ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನದ ಪಾಠವನ್ನು, ಸಸ್ಯಗಳೇ ಇಲ್ಲದ, ಅಷ್ಟೇಕೆ ಕಿಟಕಿಗಳೇ ಇಲ್ಲದ (ಗಾಳಿ ಬೆಳಕಿಲ್ಲದ) ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬಹುದು. ಇದರ ಫಲವಾಗಿ, ಪದಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಿರುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಅರ್ಥವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಬೇಕು."[12]

– ಮೈಕೆಲ್ ಮತ್ತು ಶೀಲಾ ಆರ್ ಕೋಲೆ: 'ದ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್'



12 ಕೋಲೆ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಹೌದು, ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಭಾರೀ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪರ್ಯಾಯ ವಿಧಾನಗಳು ಇದ್ದೇ ಇವೆ. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಾಯ 2ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳಿವೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಶಾಲೆಯು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಮಿದುಳಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಸಂಶೋಧಿತ ಸಂಗತಿಯನ್ನು, ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಗುವಿಗೆ ಏನನ್ನೂ ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬರ್ಥದಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಕೂಡದು!

ಒಂದು ಕ್ಷಣ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿದು, ಈ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ದೂರದಿಂದ ನೋಡೋಣ. ಮನುಷ್ಯರು ಅನೇಕ ಉಪಯುಕ್ತ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟುತ್ತಾರೆ. ಇವು ಅವರನ್ನು ಪರಿಸರದಿಂದ ಕಲಿಯಲು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಕಲಿಕೆಯು ಅವರ 'ಪ್ರಕೃತಿಯಿಂದ' ಬಲವಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮಗು ಬಗೆಹರಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಂತಹ ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರವು ಬದಲಾಯಿಸುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ; ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಲೆಕ್ಕಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ಶಾಲೆಯು ಅವರಿಗೆ ಧಾರಾಳ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಜ್ಞಾನದ ಔಪಚಾರಿಕ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಇದು ಅವರ ಮನಸ್ಸು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಪ್ರಪಂಚದ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಪ್ರಗತಿ ತೋರಿದರೂ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು, ನೈಜಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ, ಲೋಕಜ್ಞಾನದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ಉತ್ತಮ ಚಿಂತಕರೇನಲ್ಲ.

ಹಾಗಾದರೆ, ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇಕೆ? ಏಕೆಂದರೆ, ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲವಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಸಿಗದ ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿದ್ದರೂ, ಅಂತಹ ಮಗು ನಿರ್ಗತಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿದೆ ಎಂದೇ ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಯಶಸ್ಸು ಸಾಧಿಸಲು, ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮುಂದುವರಿದ ಇಂದಿನ ಸಮಾಜವು, ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಒದಗಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ನಮ್ಮಿಂದ ಬೇಡುತ್ತದೆ (ಬರೀ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದಕ್ಕಲ್ಲ, ಬದುಕುಳಿಯಲು ಎಂದು ಕೆಲವರು ವಾದಿಸಬಹುದು). ಬೇಟೆಯಾಡುವ, ಆಹಾರ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ನಮ್ಮ ಪೂರ್ವಿಕರಿಂದ ನಾವು ಬಹಳ ದೂರ ಕ್ರಮಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಶಾಲೆಯು ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರವಾದರೂ, ಸಮಾಜದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ (normal) ಪರಿಸರ. ಇಂದು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗದ ಮಗು ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಎಂದು ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಆಲೋಚಿಸುವಾಗ, ಇಂದು ನಾವಿರುವ ಪರಿಸರಕ್ಕಿಂತಲೂ ತುಂಬಾ ಭಿನ್ನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಮಿದುಳು ವಿಕಾಸಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ನಾವು ಮರೆಯಬಾರದು. ಬಹುಶಃ, ನೈಜಜಗತ್ತಿನ ಇಂದಿನ ಬಹುತೇಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು, ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ಅಮೂರ್ತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಹೋಗಿವೆ. ಈ ಆವಶ್ಯಕ ಕೌಶಲಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಈ ನಾಣ್ಯದ ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖವೆಂದರೆ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಪರಿಸರ. ಅಂತಹ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದ ಮಕ್ಕಳ ಅನೇಕ ಕತೆಗಳಿವೆ; ತೋಳಗಳು ಸಾಕಿದವೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಕಳಪೆ ನಿರ್ವಹಣೆಯಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಅನಾಥ ಮಕ್ಕಳವರೆಗೆ ಈ ಪರಿಸರಗಳು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ವಂಚಿತಗೊಂಡಿವೆ ಎಂದರೆ, ಅವು ಇದೇ ಅಧ್ಯಾಯದ ಹಿಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ಅನುಭವಗಳ ಕನಿಷ್ಠ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದನ್ನೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ವಿಕಾಸದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಈ ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಸಮಷ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸಾರಾಂಶೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಾರ್ಯರೀತಿಗಳ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಸಂಗ್ರಹವಿದೆ. ಇವು ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ 'ಸಾಮಾನ್ಯ' ಪರಿಸರಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಯೋಗದಿಂದ, ಸದಭಿರುಚಿಯ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಲಿಕೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಮಹತ್ತರ ಬದಲಾವಣೆಗಳು, ಅವೇ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಮಕ್ಕಳು ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ವೇಳೆ ಕಲಿತರೂ, ಅವರ ಕಲಿಕೆ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಆಗಬಹುದು; ಆದರೆ, ಶಾಲೆಯಂತಹ ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಪರಿಸರವು ನಮ್ಮ ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಗಣನೀಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ವ್ಯಕ್ತಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳ ಪ್ರಶ್ನೆ

ಅನುವಂಶೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ವ್ಯಕ್ತಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಸರವು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೆ?

ವಿವಿಧತೆ ಎನ್ನುವುದು ಬಹುತೇಕ ಮನುಷ್ಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿನ ನಿಯಮ ಎಂಬ ಮೂಲಭೂತ ಊಹೆಯನ್ನು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮೊದಲೇ ಪರಿಭಾವಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಶಿಶುಗಳೂ ಕೆಲವೊಂದು ಆನುವಂಶಿಕ ಮೂಲಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟುತ್ತವಾದರೂ, ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲೂ ಶಿಶುಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದೂ ಅಷ್ಟೇ ನಿಜ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಹೊಸದರೆಡೆಗಿನ ಆದ್ಯತೆ'ಯನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಇತರ ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಕೆಲವು ಶಿಶುಗಳಿಗೆ 'ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರಚೋದನೆ' ಹೆಚ್ಚು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಆಕರ್ಷಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಇತರ ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಕೆಲವು ಶಿಶುಗಳು ಕಾರ್ಯಚರಣಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕಾ ಸ್ವರೂಪಕ್ಕೆ ಅನುಬಂಧಿತಗೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ಷಿಪ್ರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿ, ಸಂಕಷ್ಟಕ್ಕೆ ಈಡಾಗುವಿಕೆ, ಉಪಶಮನ ಸಾಧ್ಯತೆ, ಚಂಚಲ ಸ್ವಭಾವ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ಸಂಬಂಧಿತ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿನ ಆರಂಭಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ದೊಡ್ಡದೊಂದು ಭಂಡಾರವೇ ಲಭ್ಯವಿದೆ.[13] ನವಜಾತ ಶಿಶುಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮನೋಧರ್ಮದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ; ಇವು ನರವಿಜ್ಞಾನ ಆಧಾರಿತ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲಾಗಿದೆ.

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯೊಬ್ಬರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏಳುವ ಮುಂದಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಈ ಆಂತರಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ದೀರ್ಘ ಕಾಲ ಇರುವಂತಹವೇ? ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಅವು ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆಯೇ? ಹಾಗು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಈ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತವೆ? ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಶಿಶುವು ಮುಂಗೋಪಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆಯೇ? ಸಂಕಷ್ಟಕ್ಕೆ ಈಡಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುವ ಶಿಶು ಆತಂಕದಿಂದ ಕೂಡಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆಯೇ? ಇದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಾದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಅವರ ಆರಂಭಿಕ ಮತ್ತು ನಂತರದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತಾ ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ

13 ಇವು ವರ್ತನಾ ಒಲವುಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಭೇದಗಳು. ಇವನ್ನು ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಿತ್ತು. ನಾನಾ ರೀತಿಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇವು ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಅನುಸರಿಸಿ ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಬಂಧ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಕೂಡ ನಡೆಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಜಾನ್ ಬೇಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಆರು ತಿಂಗಳಿನಿಂದ ಹತ್ತು ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೊಡ್ಡ ಗುಂಪನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ಮೊದಲ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಶಿಶುಗಳಲ್ಲಿನ 'ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧ' ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಅಂಶದ ಮಾಪನ ನಡೆಸಿದರು; ಒಂದು ವಸ್ತುವಿನೊಡನೆ ಆಟವಾಡಬೇಡ ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಗಲೂ, ಹಠ ಹಿಡಿದು ಮಕ್ಕಳು ಅಂತಹ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವುದನ್ನೂ ಆ ಅಂಶವು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಇದೇ ಮಕ್ಕಳು ಹತ್ತು ವರ್ಷದವರಾದಾಗ ಆ ಮಾಪನವನ್ನು ಮಾಡಿ; ಅವಿಧೇಯತೆ ಅಥವಾ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನದಂತಹ ವರ್ತನೆಗಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಬೇಟ್ಸ್ ಕೇಳಿಕೊಂಡರು. ಹತ್ತನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು 'ಕಷ್ಟ'ವೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತೋರಿದ ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಶುಗಳಾಗಿದ್ದಾಗಲೂ ಅತಿಯಾದ 'ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧ'ವನ್ನು ತೋರಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಇದರಿಂದ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು.

ಈ ರೀತಿಯ ನಿರಂತರತೆಯು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮಗುವೊಂದು ಕೆಲವು ವರ್ತನಾ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿದರೆ, ನಂತರದ ಕೆಲವು ವರ್ತನೆಗಳು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿಬಿಡುತ್ತವೆಯೇ? ಯಾವುದನ್ನಾದರೂ ಅನಿವಾರ್ಯ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ನಾವು ಆ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನೂ ಪ್ರಯತ್ನಿಸದೆ, ಕೈಚೆಲ್ಲಿ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ವಿಪರೀತ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಒಡ್ಡುವ ಮಗುವೊಂದನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ, ನಾವು ಹೀಗೆ ಹೇಳಬಹುದು, 'ಮುಂದೆ ಈ ಮಗುವನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿಭಾಯಿಸೋದು ಬಹಳ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತೆ, ಆ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಏನೂ ಮಾಡೋಕ್ಕಾಗಲ್ಲ'. ಆದರೆ, ಅದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಇಂತಹ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಪರಿಸರವು ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಬರಬಲ್ಲುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಯಿದೆ. ಇದೇ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಐದು ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರಾದಾಗ ಅವರನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೊಳಪಡಿಸಿದರು. ಆಗ ಮಗುವಿನ, ಸೂಕ್ತವೆನಿಸದ ಅಥವಾ ಹಾನಿಕಾರಕವಾಗಬಲ್ಲ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ, ನಿಷೇಧ ಹೇರುವ, ಬಯ್ಯುವ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಮೂಲಕ ತಾಯಂದಿರು ವಿಧಿಸುವ ನಿರ್ಬಂಧಾತ್ಮಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಅಳೆದರು. ವಂಶವಾಹಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ನಡುವಣ ಕೆಲವು ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಹಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅವು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ತೀವ್ರ ಪ್ರತಿರೋಧ ಒಡ್ಡುತ್ತಿದ್ದ, ಆದರೆ ಐದು ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರಾಗಿದ್ದಾಗ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ನಿಯಂತ್ರಣ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ, ಹತ್ತರ ಹರೆಯದವರಾದಾಗ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಅತಿರೇಕದ ವರ್ತನೆ ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಆದರೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ಒಡ್ಡದ ಶಿಶುಗಳಾಗಿದ್ದು, ಐದರ ಹರೆಯದವರಾಗಿದ್ದಾಗ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿದ್ದ ಶಿಶುಗಳನ್ನು ಹತ್ತರ ಹರೆಯದಲ್ಲಿ ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಕಠಿಣವಾಗಿತ್ತು!

ಈ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಏನನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ? ಅನುವಂಶೀಯ ಮತ್ತು ಪರಿಸರೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಜೊತೆಜೊತೆಯಾಗಿ ಸಾಗಬಲ್ಲ ಅನೇಕ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಸಾಧ್ಯತೆ ಎಂದರೆ, ಕಿರಿಕಿರಿ ಉಂಟುಮಾಡುವ ಶಿಶುಗಳ ವರ್ತನೆಯಿಂದಾಗಿ ಪಾಲಕರು ವಿನೋದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವಂತಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬಲವಂತಪಡಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು (ಅವರ ಶಿಸ್ತಿನಲ್ಲಿ ಒತ್ತಾಯ ತರುವುದು) ಹೆಚ್ಚು ತೋರುವಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಮುಂದೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ತೀವ್ರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಈ ವಿದ್ಯಮಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಧಾರಾಳ ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ ಮತ್ತು

ಅದಕ್ಕಿರುವ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದವೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸಹವರ್ತನೆ (reactive covariance) ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಧ್ಯತೆಯೆಂದರೆ, ಕೆಲವೊಂದು ಮನೋಧರ್ಮವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪರಿಸರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಯಭೀತ ಮತ್ತು ಹಿಂಜರಿಕೆಯ ಸ್ವಭಾವದ ಮಗು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ದೂರವಿದ್ದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಒಂದು ವೇಳೆ ಬೇರೆ ಪರಿಸರ ಇರುತ್ತಿದ್ದರೆ ಹೇಗಿರುತ್ತಿತ್ತೋ, ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಹಿಂಜರಿಕೆಯ ಮತ್ತು ನಾಚಿಕೆ ಸ್ವಭಾವದ ಮಗುವಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಸಕ್ರಿಯ ಸಹವರ್ತನೆ (active covariance) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಪರಿಸರವನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಆಂತರಿಕವಾಗಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ತರಬಹುದು ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ನಾವು ಬರಬಹುದು. ತಮ್ಮ ಮಗುವಿನ ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಅಥವಾ ಮಾನಸಿಕ ಯಾತನೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಪಾಲಕರನ್ನು ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುವುದರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಗಮನಿಸಿವೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು, ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವಿಷಯದ ಒಳಹೊಕ್ಕು ಹುಡುಕುವ ಗುಣ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳು, ಶಾಲೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಮೊದಲಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಪ್ರಕೃತಿ–ಪೋಷಣೆಯ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸಿದ ಬಳಿಕ, ನಾವು ಆರಂಭಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳನ್ನು ಬಯಲುಗೊಳಿಸಿದೆ. 'ಸ್ಲೇಟ್' ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ 'ಖಾಲಿ' ಅಲ್ಲ; ಹಿಂದಿನ ಚರ್ಚೆಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಯಾವ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿರುತ್ತೇವೋ ಅವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಸರವು ಪ್ರಬಲ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ನಾವು ಬರಬಹುದು. ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸುಂದರವಾಗಿ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡು, ಆವರ್ತನೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕೂಡ ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿನ ಚರ್ಚೆಯ ಧ್ವನಿ ಸಾಕಷ್ಟು ತಾಟಸ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಭಾವಾತಿರೇಕರಹಿತವಾಗಿಯೇ ಇದೆ. ಆದರೆ, ನಿಜಜೀವನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ನಡುವಣ ಚರ್ಚೆ ಹೀಗಿರುವುದು ಅಸಂಭವನೀಯ. ಶ್ರೇಷ್ಠ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಪ್ರತಿಭಾಶಾಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು, ತಮ್ಮ ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ಕಂದರದ ಎರಡೂ ಬದಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿಂತು ತಮ್ಮತಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ (ಪ್ರಕೃತಿ ಅಥವಾ ಪೋಷಣೆ) ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತೀಕ್ಷ್ಣ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಹೀಗಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಕಾರಣಗಳು ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಾದುವೇನಲ್ಲ. ಈ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ನಾವು ಸಮಾಜವನ್ನು ರಚಿಸುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ವಂಶವಾಹಿಗಳೇ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಂಬುವುದಾದರೆ, ಅವುಗಳಿಂದ ವಂಚಿತರಾದವರಿಗಾಗಿ ಪರಿಸರವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆಯೇ? ಆಂತರಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವಾಗ, ಒಂದೋ ಅವರನ್ನು ಇತರರು ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳೇ ಬೇಜವಾಬ್ದಾರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ

ಎಂಬ ಭಯ ಅನೇಕರಿಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು, 'ಜೀವವಿಜ್ಞಾನವು ವಿಧಿನಿಯಮ' (biology is destiny) ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯತ್ತ ನಮ್ಮನ್ನು ಒಯ್ಯಬಹುದು.

'ಜೀವವಿಜ್ಞಾನವು ವಿಧಿನಿಯಮ' ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ ಎರಡು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

- ಮನುಷ್ಯ ಜೀವಿಗಳಿಗೆ ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಪೂರ್ವನಿಗದಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ.
- ಆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಪ್ರಭಾವಿ ಶಕ್ತಿಯೆಂದರೆ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದಿರುವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳೇ ಹೊರತು, ನಮ್ಮ ಪರಿಸರವಲ್ಲ.

ಇದೊಂದು ತೀರಾ ಪ್ರಬಲ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಎಂಬಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ನಾವೆಲ್ಲ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಂತೆ, ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗದ ಸ್ಥಿರ ಅಂಶಗಳೇನಲ್ಲ, ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಮೂಲಕ ಅವನ್ನು ಸದಾ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಅದೇ ರೀತಿ, ಪರಿಸರವು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಲಾರದು ಎಂಬುದನ್ನೂ ನಾವು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, 'ಜೀವವಿಜ್ಞಾನವು ವಿಧಿನಿಯಮ' ಎಂದರೆ, ಯಾರಾದರೂ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನಂಬುತ್ತಾರೆಯೇ? ವಿಷಾದದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ, ಚರಿತ್ರೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಇಂತಹ ಸಾಕಷ್ಟು ಉದಾಹರಣೆಗಳಿದ್ದು, ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಕೀಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಕೆಲವು ಜನರ ಗುಂಪಿಗೆ ತಾರತಮ್ಯ ಎಸಗಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಡತನದಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕೆಲವು ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ (abilities) ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ಅವಕಾಶಗಳ (opportunities) ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ, ಕೆಲವೊಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿರುವವರು ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಲ್ಲದವರು ಬಡವರೆನಿಸಿಕೊಂಡುಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ, ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣ, ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗದ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟರೆ ಯಾರೂ ಕೂಡ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಹುದು.

ಈ ಕಷ್ಟಕರ ವಿಷಯಗಳು ಪದೇಪದೇ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ (forefront) ಬರುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಅನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಗಳು ಆಂತರಿಕವೆನಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಕೆಲವು ಅಪರಾಧಗಳನ್ನು ನಾವು ಕ್ಷಮಿಸುತ್ತಲೇ ಇರಬೇಕಾಗುವುದಲ್ಲವೇ ಎಂದು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯವು ನಾವು ಕೇಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಪ್ರಕೃತಿ–ಪೋಷಣೆಯ ನಡುವಿನ ಕಂದರಕ್ಕೆ ಬಲವಾಗಿ ಬಂಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. **ಅಧ್ಯಾಯ 8**ರಲ್ಲಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ವಿಷಯ ಬಂದಾಗ, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಾವು ಮತ್ತೆ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 6

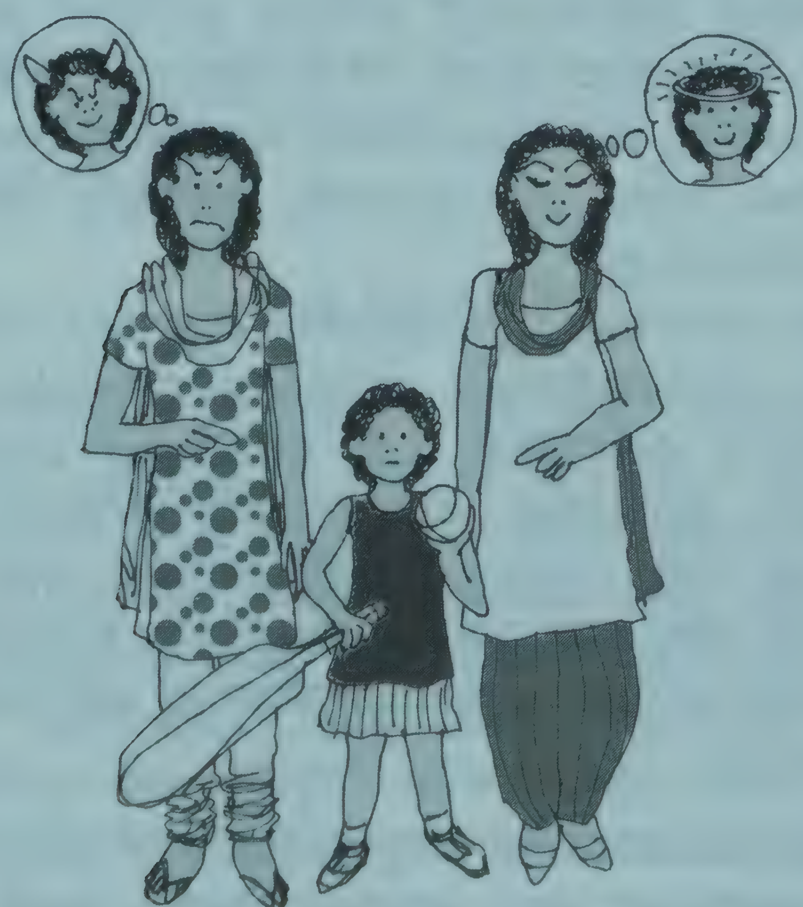
ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸ



ಸುಮಾರು ನಲ್ವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ, ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ವೃತ್ತಪತ್ರಿಕೆಗಳು ಫಿಲಿಪೀನ್ಸ್‌ನ ವರ್ಷಾರಣ್ಯದ ಮೂಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಸುಂದರ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲಾದ, ನಾಗರಿಕತೆಯ ಸೋಂಕಿಗೆ ಒಳಗಾಗದ, ಶಾಂತ ಮತ್ತು ಅಹಿಂಸಾತ್ಮಕ ಸ್ವಭಾವದ ಬುಡಕಟ್ಟಿನ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿ ಮಾಡಿದವು. ಎಲೆಗಳಿಂದ ಮಾಡಿದ ಉಡುಪುಗಳನ್ನು ಧರಿಸಿ ಟಸಾಡೆ (Tasaday) ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನರು ತಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಚಿತ್ರಗಳು ಎಲ್ಲೆಡೆ ಪ್ರಕಟವಾದವು. ಅವರ ಶಬ್ದಕೋಶದಲ್ಲಿ 'ಯುದ್ಧ' ಅಥವಾ 'ಆಯುಧ' ಎಂಬ ಪದಗಳೇ ಇರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಸುದ್ದಿಯೂ ಕೂಡಲೇ ಎಲ್ಲೆಡೆ ಹರಡಿತು. ಈ ಕತೆಯು ಹಲವರು ಬಲವಾಗಿ ನಂಬಿದ ಮನುಕುಲದ ಸಹಜ ಒಳ್ಳೆಯತನದ (natural goodness) ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸಿತು. ಇಡೀ ಘಟನೆಯಿಂದ ಲಾಭ ಪಡೆದ ಒಬ್ಬ ಚತುರನ ಸುಳ್ಳು ಸೃಷ್ಟಿ ಈ ಬುಡಕಟ್ಟಿರಬಹುದು ಎಂದು ಸುಮಾರು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ

ನಂತರ 'ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲಾಯಿತು'. ಟಸಾಡೆ ಬುಡಕಟ್ಟು ನೈಜವೊ ಅಲ್ಲವೊ ಎಂಬುದು ಇಂದಿಗೂ ನಿರ್ಧಾರವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಜಗತ್ತು ಈ ಕತೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಿದ ರೀತಿಯು ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಅದು ಹದಿನೆಂಟನೇ ಶತಮಾನದ ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿ ಜಾನ್ ಜಾಕ್ ರೂಸೋ ಅವರು ಜನಪ್ರಿಯಗೊಳಿಸಿದ 'ಆದರ್ಶ ಅನಾಗರಿಕ (noble savage)'ನ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ನಾವೆಷ್ಟು ನಂಬುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿತು. 'ಮನುಷ್ಯನ ಹೃದಯದಲ್ಲಿ ಮೂಲತಃ ವಿಕೃತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು' ರೂಸೋ ನಂಬಿದ್ದರು. ಅನಾಗರಿಕರೇ ಆದರ್ಶವಂತರಾಗಿದ್ದರೆ, ವಯಸ್ಕ ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಒಳಗಾಗಿರುವ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳೂ ಹಾಗೇ ಇರಬೇಕು ಎಂದಾಯಿತು. ಇದು ನೇರವಾಗಿ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವೆಂಬ ಪ್ರಧಾನ ವಿಷಯದ ಕಡೆ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಮೂಲತಃ 'ಒಳ್ಳೆಯವರು', ಆದರೆ ಸಮಾಜದ ಅನಿಷ್ಟಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತೆರೆದುಕೊಂಡಾಗ ಅವರು ಹಾಳಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದರೆ ನೀವು ಇದನ್ನು ನಂಬುತ್ತೀರಾ? ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ 'ಅನಾಗರಿಕರು', ಅವರನ್ನು ನೈತಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನಾಗಿಸಲು ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಎಂದು ನಿಮಗನ್ನಿಸುತ್ತದೆಯೆ? ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ವರ್ತನೆ (student behavior)ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ಮಾನವನ ಮೂಲ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು 'ನಾಗರಿಕತೆ' ಮತ್ತು 'ಸಮಾಜ' ಉನ್ನತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆಯೆ ಅಥವಾ ಹಾಳು ಮಾಡುತ್ತವೆಯೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ, ಯಾವ ಕಡೆ ನಾವಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಬಹಳ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ನಿಲುವು ಯಾವುದೇ ಆದರೂ, ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳಷ್ಟೇ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಂತಿಮ ಗುರಿಗಳಲ್ಲ. ಅವರು ಸತ್ಯ ಹೇಳಲಿ, ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಬದುಕಲಿ, ಇನ್ನೊಬ್ಬರೊಡನೆ ಸಹಕರಿಸಲಿ, ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಸಹಾಯ



ಮಾಡುವವರಾಗಲಿ, ಅವರು ಸ್ನೇಹಮಯಿಗಳಾಗಲಿ, ಗೌರವಯುತರಾಗಿ ಹಾಗೂ ಧೈರ್ಯವಂತರಾಗಿ ಬಾಳಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳದಿರಲಿ, ಬೇರೆಯವರನ್ನು ನೋಯಿಸದಿರಲಿ; ಸ್ವಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲೀ, ಸೋಮಾರಿಗಳಾಗಲೀ, ಒರಟರಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಹೇಡಿಗಳಾಗಲೀ ಆಗದಿರಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಗುಣಗಳ ಬೀಜಗಳು ಅದಾಗಲೇ ಇರಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿರುವ ಉದಾರತೆ, ಕೋಮಲತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ನಾಶಮಾಡದಿರುವುದೇ ನಮ್ಮ ಪ್ರಮುಖ ಕೆಲಸವೆಂದು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.

ಆದರೆ 'ಸರಿಯಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಕ್ರಮವಾಗಿ ಎರೆಯುವ ಸಲುವಾಗಿ', ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿ ಬಾರದ ಗುಣಗಳಾದ, ಹೇಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಹೇಗೆ ಸಹಕರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕೆನ್ನುವುದನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಭಾಗವೆಂದು ಬಹಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಾಲೆ ಎಂಬುದು ಮಗು ಎದುರಿಸುವ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಬಲ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಭಾವಗಳಲ್ಲೊಂದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಮಗು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಬಹಳ ಮುನ್ನವೇ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಒಂದನೇ ವರ್ಷದ ಹುಟ್ಟು ಹಬ್ಬವನ್ನು ಆಚರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೊದಲೇ ಶಿಸ್ತು ಪರಿಪಾಲನೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವುದರ ಮೂಲಕ, ಆಗಲೇ ಅವರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿ ದೊರಕಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಎಚ್ಚರಿಕೆ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ, ಭಯ, ಶಿಕ್ಷೆ, ಆಜ್ಞೆ ಹಾಗೂ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸುಮಾರು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದವರಾಗುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ, ಅವರು ಸುರಕ್ಷತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳ ಒಡೆತನಕ್ಕೆ ಬೆಲೆ ನೀಡುವುದು, ಬೇರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹಾಗು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಟ್ಟಳೆಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕೆನ್ನುವುದನ್ನು ಕೋರಿಕೆ ಅಥವಾ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅವರಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ಆರು ವರ್ಷದವರಾದಾಗ, ಅವರು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಹುತೇಕ ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳು (ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಶಾಲೆಗಳಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಲೌಕಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಶಾಲೆಗಳಾಗಲಿ) ಕಿರಿಯರಿಗೆ ರೀತಿರಿವಾಜುಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡಲು ಹಾಗೂ ನೀತಿಬೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಡುತ್ತವೆ. ಬಹುಶಃ ಅಂತಹ ನೀತಿ ಪಾಠಗಳನ್ನು ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆ, ಶಾಲಾ ದಿನಗಳಿಂದಲೇ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ವರ್ಷಗಟ್ಟಳೆಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಮತ್ತು ಶಿಸ್ತಿನ ಅಂತಿಮ ಫಲಿತಾಂಶವು ಸದಾ ನಾವು ಏನನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದಿರುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕೃತಿಯಿಂದ ತೋರಿಸಬೇಕೇ ವಿನಃ ಮಾತಿನಿಂದಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಮಾತೊಂದಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ನೀತಿಪಾಠಗಳು ಅಮೂರ್ತವೂ, ಉಪದೇಶಾತ್ಮಕವೂ ಆಗಿರುವುದು ಬಹುಶಃ ಇಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಏನೇ ಆಗಿದ್ದರೂ, ನಾವು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ನೈಜ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ನಾವು ತುಂಬಾ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಏಕೆ ಅಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಕನಿಷ್ಠ ನಾಲ್ಕು ಕಾರಣಗಳಿವೆ:

- ನೀತಿ (ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದಂತಹವು) ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ (ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕುಟುಂಬ ಅಥವಾ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತಹವು) ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. ಈ

ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ? ಅಂದರೆ, **ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳು ಏಕೆ 'ಸರಿ'** ಹಾಗೂ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳು ಏಕೆ **'ತಪ್ಪು'** ಎಂದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ?

- ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಚಿಕ್ಕವರಿದ್ದಾಗಲೇ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆಯಾದರೂ, **ಹಿರಿಯರ ನಿಯಮಗಳು ಖಾಲಿ ಪಾಟಿಯ ಮೇಲೆ ಬರೆದವುಗಳಲ್ಲ**. ಬಹುಶಃ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವ, ಸಹಕರಿಸುವ, ತಾದಾತ್ಮ್ಯಾನುಭವ ತೋರುವ (empathize), ಪರೋಪಕಾರಿತನ, ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನ ಅಥವಾ ಭಯಭೀತರಾಗುವುದು ಮುಂತಾದವೆಲ್ಲವೂ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.
- ಹಿರಿಯರು ಏನಾದರೊಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಟ್ಟಳೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಅವನ್ನು ಸುಮ್ಮನೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸವು ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಷಯ ಮಾತ್ರವಲ್ಲವೋ, ಹಾಗೆಯೇ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವೆನ್ನುವುದು ವರ್ತನೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಷಯವಲ್ಲ, ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ **ನಿಯಮಗಳ ಆಂತರೀಕರಣವು (internalization) ಒಂದು ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ.**
- ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆ ಯಾವಾಗಲೂ ನೈತಿಕ ಜ್ಞಾನದಿಂದಲೇ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತಾನು ತನ್ನ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಯಾವ ಪ್ರಚೋದನೆಯಿರುತ್ತದೆ? ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ **ನಮ್ಮ ಮಾತಿಗೂ, ಕೃತಿಗೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧವಿರುವುದಿಲ್ಲ**. ಇದು ನೈತಿಕತೆಯ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಗೋಚರಿಸುವಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲೂ ಗೋಚರಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಮೇಲಿನ ನಾಲ್ಕೂ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಮೊದಲಿಗೆ ಕೆಲವು ಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಇತಿಹಾಸದತ್ತ ನೋಡುತ್ತಾ ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕತೆಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸೋಣ.

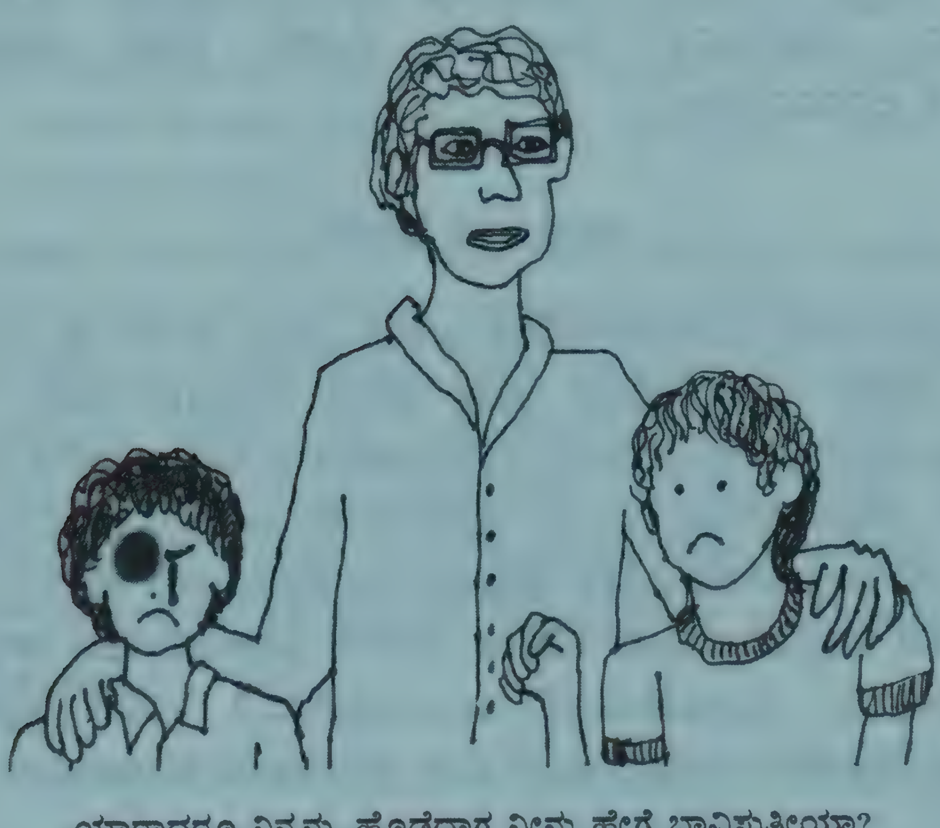
ಅದು ಏಕೆ 'ಸರಿ'?

ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಹೀಯಾಳಿಸಬೇಡ ಎಂದು ನೀವು ಹಿಂದೊಮ್ಮೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹೇಳಿದ್ದು ನೆನಪಿದೆಯೆ? ನೀವೇನಾದರೂ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ನೀಡಿದ್ದರೆ, ಅದು, 'ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೀಯಾಳಿಸುವುದನ್ನು ಸಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತೋ ಅಥವಾ 'ಬೇರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅದರಿಂದ ನೋವಾಗುತ್ತದೆ' ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತೋ ಎಂದು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅಥವಾ ನೀವು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹಿರಿಯರ ಮುಂದೆ ಸಭ್ಯನಾಗಿರು ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದರೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ. ಅದಕ್ಕೆ ನಿಮ್ಮ ಕಾರಣ, 'ಏಕೆಂದರೆ ಸಭ್ಯರಾಗಿರುವುದು ಒಳ್ಳೆಯ ವರ್ತನೆ' ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತೊ ಅಥವಾ 'ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಖುಷಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ' ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತೊ? ನಿಮಗೆ ಸಮ್ಮತಿ ಇಲ್ಲದ್ದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಮಾಡಿದರೆ ನೀವು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಈ ಮೂರು ಮೂಲಭೂತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಬಹುದು.

- ನಿಲ್ಲಿಸು!
- ನಿಲ್ಲಿಸು, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ನಿನ್ನನ್ನು ಈ–ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ
- ಈ–ಈ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ನಿಲ್ಲಿಸು

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಮೊದಲನೆಯದರ ಆಚೆಗೆ ಹೋಗಲಿಲ್ಲವೆಂದರೆ, ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಕಾರ ನಮ್ಮ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆಗಳು ಅಂತಹ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡನೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ನೇರವಾಗಿ ವರ್ತನೆಯ ಪಂಥದಿಂದ ಬಂದದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಅದನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ (**ಬಾಕ್ಸ್ 1**, ಈ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ). ಮೂರನೆಯದು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಅನುಮೋದಿಸುವಂತಹದ್ದು– ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿವಿಧ ವರ್ತನೆಗಳ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಸ್ಕೀಮಾಗಳ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಅಲ್ಲಿ ಅದ್ಭುತ ಕಲಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದು ಕೊಡದಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಆ ಚಿತ್ರಣವು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಕಾರಣಗಳಿವೆ: ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ. ಅಂದರೆ ನಾವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ವರ್ತನೆಯು 'ಸರಿ/ತಪ್ಪು' ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಕುಟುಂಬ, ಶಾಲೆ, ಸಮಾಜ ಅಥವಾ ಧಾರ್ಮಿಕ **ಸಂಪ್ರದಾಯ** ಹಾಗೆ ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಅಥವಾ, ಒಂದು ವರ್ತನೆಯು 'ಸರಿ/ತಪ್ಪು' ಏಕೆಂದರೆ ಸಹಜ **ನೈತಿಕ** ಕಾರಣಗಳಾದ ನಷ್ಟ, ಅನ್ಯಾಯ ಅಥವಾ ತೊಂದರೆ ಎಂಬಂತಹವನ್ನು ಹೇಳಬಹುದು. ಒಂದು ರೀತಿಯ ಕಾರಣ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕಿಂತ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆ?

ಹಾಂ, ಅದು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತ. ಎಲ್ಲಾ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗಳು ನೈತಿಕವಲ್ಲ. ಪೀಡಿಸುವ ಬದಲು, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ತಾನು ಧರಿಸಿದ್ದ ಟೋಪಿಯನ್ನು ತೆಗೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು



ಯಾರಾದರೂ ನಿನ್ನನ್ನು ಹೊಡೆದಾಗ ನೀನು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸುತ್ತೀಯಾ?

ಬಾಕ್ಸ್ 1

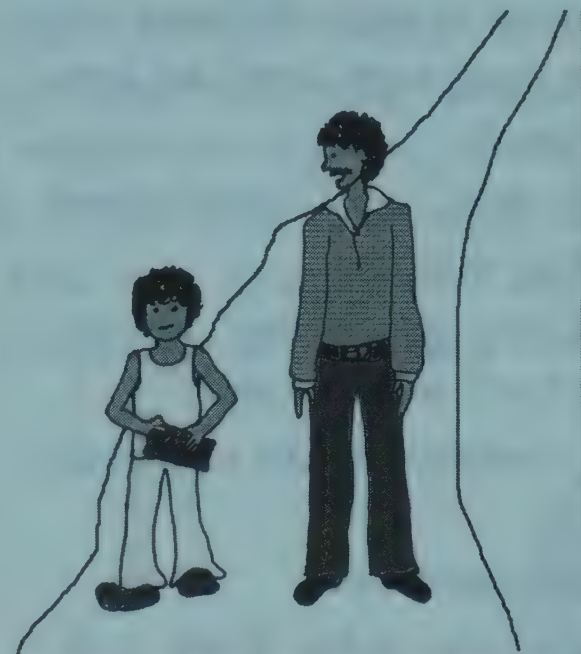
ನಿಲ್ಲಿಸು! ಇಲ್ಲ ಅಂದ್ರೆ . . . . !

ವರ್ತನೆಯನ್ನು ತಿದ್ದುವ ಅತಿ ಸುಲಭ ದಾರಿಗಳು ಬಂದಿರುವುದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ **ವರ್ತನಾ ಪಂಥ**ದಿಂದ. ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತೊಡೆದು ಹಾಕಲು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ರೂಢಿಗೊಳಿಸಲು ವಿವಿಧ ರೂಪದ **ಶಿಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಪುರಸ್ಕಾರ**ಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದನ್ನು ಆ ಪಂಥ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಯಾವಾಗಲೂ ಕ್ಷಿಪ್ರ–ಕೊಳಕು ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಗುಮಾನಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರಲೇಬೇಕು! ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಪುರಸ್ಕಾರಗಳಿಂದ ಎದುರಾಗುವ ಅಪಾಯವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿ ಮುನ್ನಡೆಯಲು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಒಬ್ಬನಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕೇಳುವಾಗ ಮತ್ತು ಕೊಡುವಾಗ ಸೌಜನ್ಯಯುತ ವರ್ತನೆ ಕಲಿಸಲು, ಅವನು ಪ್ರತಿಸಲ ಒರಟಾಗಿದ್ದಾಗಲೂ ನೀವು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವನನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸುತ್ತೀರಿ. ಅದು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು:

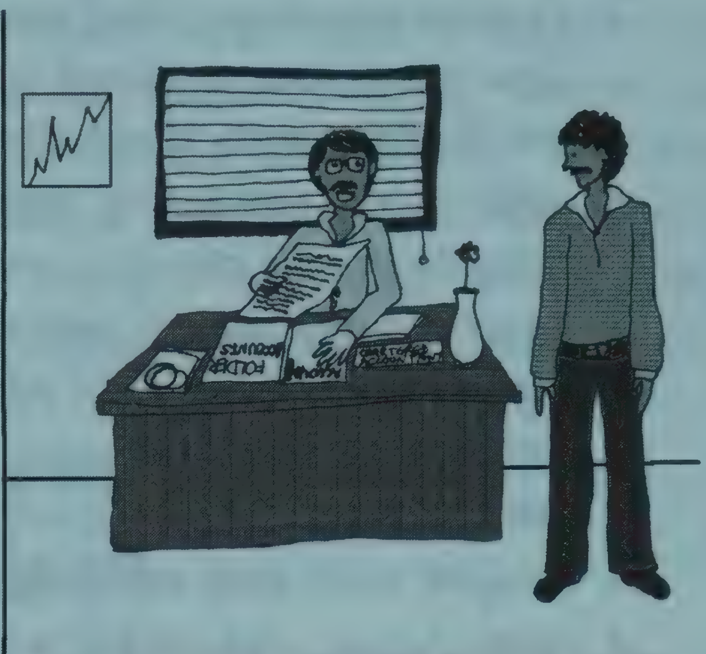
- ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ನೀವು ಅವನ ಎದುರು ಇರುವವರೆಗೆ ಮಾತ್ರ ತನ್ನ ಒರಟು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುತ್ತಾನೆ, ಅಲ್ಲಿ ನೀವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಅವನು ತನ್ನ ಅದೇ 'ಹಳೆಯ' ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾನೆ.
- ಅವನು ಒರಟು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದರ ಬದಲಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಧನಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಯು ಅವನಲ್ಲಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ.
- ಶಿಕ್ಷೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅವನಿಗೆ 'ತರಗತಿಯನ್ನು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸಲು' ಹೇಳಿದರೆ, ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷೆಯೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುತ್ತಾನೆ.
- ಜನರಿಂದ ತಾನು ಬಯಸಿದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಿಸಲು, ಶಿಕ್ಷೆಯೇ ದಾರಿ ಎಂದು ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ.
- ನಿಮ್ಮೊಡನೆ ಕೋಪ ಮತ್ತು ಭಯದಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾನೆ.
- ಅವನು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಅದೆಷ್ಟು ಕೋಪ ಮತ್ತು ಭಯದ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸಮೀಕರಿಸಿ ನೋಡುತ್ತಾನೆಂದರೆ, ನೀವು ಮತ್ತು ತರಗತಿ, ಎರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೊಂದು ಇದ್ದರೂ ತಂತಾನೇ ಆ ಭಾವನೆಗಳೇ ಅವನ ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಬರುತ್ತವೆ.

ಈಗ್ಗೆ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಅನೇಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷೆಯು ಮಾನವನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ವಿಧಾನವಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು 'ಒಳ್ಳೆಯ' ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಾದ ಪ್ರಶಂಸೆ, ಸವಲತ್ತು ಮತ್ತು ಇತರ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಏನಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಹಾನಿಕಾರಕವಲ್ಲ ಎಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದುದರಿಂದ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ವಿನೀತ ಅಥವಾ

ಉದಾರಿಯಾಗಿದ್ದಾಗಲೆಲ್ಲಾ, ನಾವು ಅವನನ್ನು ಹೊಗಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಪುರಸ್ಕರಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ, ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ಪರಿಣಾಮಗಳಿರಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದು ಅವನ ಒಳ್ಳೆಯ ಕೆಲಸಗಳಿಗಾಗಿ ಅವನನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಆಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಪುರಸ್ಕರಿಸುವ ಹಿರಿಯರು ಹತ್ತಿರದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಆಗಬಹುದು. ಹಾಗೂ ಆ ವರ್ತನೆಯು **'ಅತಿಸಮರ್ಥನೀಯ'**ವಾದದ್ದಾಗುತ್ತದೆ, ಅಂದರೆ ಒಂದು ಪುರಸ್ಕಾರಕ್ಕಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಆ ವರ್ತನೆಯೇನೋ ಎಂದು ನೋಡುವಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು, ಪುರಸ್ಕಾರದಿಂದ ಆಗಬಹುದಾದ ಅತ್ಯಂತ ಕೆಟ್ಟ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಂತಾನೆ ಬರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆ ಇರುವ ವರ್ತನೆಗೆ ಅಥವಾ ನಮಗೆ 'ಒಳ್ಳೆ'ಯದೇನಾದರೂ ಆಗುವುದನ್ನು ಕಾಯುವ ತಾಳ್ಮೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ನೀವು ಮುಂದೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸುವಂತೆ, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಬೇರೆಯವರ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಔದಾರ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಪುರಸ್ಕರಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆ, 'ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ನಿನ್ನನ್ನು ಪುರಸ್ಕರಿಸಬೇಕು, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ನೀನದನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂಬ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಔದಾರ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುತ್ತದೆ.



ನೀನು ಈ ಚಾಕೋಲೇಟನ್ನು ನಿನ್ನ ಸೋದರಿಯೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಂಡರೆ, ನಾಳೆ ನಿನಗೆ ವಿಶೇಷವಾದುದೊಂದನ್ನು ಕೊಳ್ಳುವೆ



ಇದನ್ನು ನೀನು ದಾನ ಮಾಡಿದರೆ, ನಾನು ನಿನಗೆ ವಿಶೇಷ ತೆರಿಗೆ ವಿನಾಯಿತಿ ಕೊಡಿಸುತ್ತೇನೆ

ಆದರೂ ಇದರರ್ಥ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಔದಾರ್ಯತೆ, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಅಥವಾ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ನಾವು ಹೊಗಳಬಾರದು ಅಥವಾ ಗುರುತಿಸಬಾರದು ಎಂದಲ್ಲ. ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಗಣನೆಗೆ ಬರುವುದು ಅದು ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ. ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ? ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದಿದಾಗ ನೀವು ಇನ್ನೊಂದು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಎರವಲು ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು. ಅದರ ಬದಲು, ಆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪುರಸ್ಕಾರವಾಗಿ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಒಂದು ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವಾಗುತ್ತದೆ. ಧನಾತ್ಮಕ ಪುಷ್ಟೀಕರಣವು ಮೆಚ್ಚುಗೆ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ಣ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ರೂಪದಲ್ಲಿದ್ದರೆ ಅದು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಭಾವಿಸೋಣ? ಈಗ, ನನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಾವು ಧರಿಸಿದ ಟೋಪಿಯನ್ನು ತೆಗೆಯಬೇಕೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಸಹಜ ನೈತಿಕ ಕಾರಣವಂತೂ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆ, ಹಲವಾರು ರೀತಿಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ನೈತಿಕ ಕಾರಣ ಕಂಡುಬಂದಂತಿಲ್ಲ. ಈ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಮುರಿಯುವುದು ನೈತಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯೆಂದು ಕರೆಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಹದಿಹರೆಯದವರು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿಗೇ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ನೈತಿಕತೆಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಲ್ಯಾರಿ ನುಸ್ಸಿ ವಿವಿಧ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ತೀರಾ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಸಂಕ್ಷೇಪಿಸಬಹುದಾದರೆ, ನೈತಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವಾಗ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ, ನೈತಿಕ ಅಥವಾ ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹೊಡೆಯುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ನಿಯಮವಿದೆ' ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ತೋರಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, 'ಅವರೇನಾದರೂ ನಿಮಗೆ ಹೊಡೆದರೆ ಹೇಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ?' ಎಂದು ಕೇಳಿದ್ದರೆ ಸಿಗುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಷ್ಟು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೊಡೆಯುವಂತಹ (ಅಥವಾ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಕೆಡುಕುಂಟುಮಾಡುವ ಯಾವುದಾದರೂ) ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ಸಂಪ್ರದಾಯ ಅಥವಾ ನಿಯಮದ ಕಾರಣಕ್ಕಿಂತ ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಕಾರಣಕ್ಕೇ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ಹತ್ತು ವರ್ಷ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಔದಾರ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದಾಗ, ಅವರಿಗೂ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ದೊರೆತವು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡಲು ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಮೊತ್ತದ ಹಣವನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು, ನಂತರ ಅವರಿಗೆ ಬಡಮಕ್ಕಳಿಗೆ ದಾನ ನೀಡಿ ಎಂಬ ಮನವಿಯಿದ್ದ ಯುನಿಸೆಫ್ (UNICEF)ನ ಭಿತ್ತಿಪತ್ರವೊಂದನ್ನು ತೋರಿಸಿದರು. ಅವರು ತಮಗೆ ಇಷ್ಟವಿದ್ದರೆ ತಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಹಣದ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಾಗವನ್ನು ಬಡಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ದಾನ ನೀಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಅವರು ಮಾಡಲೇಬೇಕೆಂದೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ನಂತರ ಅವರಿಗೆ ವಯಸ್ಕರು ಆಡುವ ಅದೇ ಆಟದ ಒಂದು ಕಿರುಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು, ಆ ಚಿತ್ರದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಆ ವಯಸ್ಕನು ಯುನಿಸೆಫ್‌ಗೆ ಹಣದಾನ ಮಾಡುವ ಬಗ್ಗೆ ಏರು ದನಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದುದು ಇತ್ತು. ಬಡಮಕ್ಕಳು, 'ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತಿದ್ದರೆ ಎಷ್ಟು ಖುಷಿ ಮತ್ತು ಪುಳಕಿರಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ಬಡಮಕ್ಕಳ ಬಳಿ ಏನೂ ಇಲ್ಲ' ಎಂದು ಕಿರು ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿದ್ದ ವಯಸ್ಕನು ಹೇಳಿದನು. ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಿರುಚಿತ್ರದಲ್ಲಿದ್ದ ವಯಸ್ಕನು, 'ಬಡ ಹುಡುಗ–ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ದಾನ ಮಾಡುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಒಳ್ಳೆಯದು . . . . ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಳ್ಳೆಯ ವಿಷಯ' ಎಂದು ಹೇಳಿದನು. ವಯಸ್ಕನು ಹಣವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೊದಲಿನ ಕಿರುಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಹಣವನ್ನು ದಾನ ನೀಡಿದ್ದರೆಂಬುದನ್ನು ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಕಂಡುಕೊಂಡರು,

ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಕೂಡ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ನೈತಿಕತೆಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಉಳ್ಳವೆಂದೂ, ಹೆಚ್ಚು ಸಂಧಾನ

ಸಾಧುವೆಂದೂ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದೃಢಪಡಿಸಿವೆ. ಆದರೆ ಬಹುಪಾಲು ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ನಡೆಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರೆಲ್ಲರಿಗೂ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿದ್ದವು. ಇಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ ಮಕ್ಕಳೂ ನೈತಿಕ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನಿಯಮಗಳ ಕುರಿತು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆಯೆ? ಕೀನ್ಯಾ ಮತ್ತು ಭಾರತದಂತಹ ದೇಶದ ಜನರ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯೀಕರಣಗೊಂಡಿಲ್ಲದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ, ನೈತಿಕತೆಯಷ್ಟೇ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರಬಹುದು, ಹಾಗಾಗಿ ಅಲ್ಲಿನ ಹಿರಿಯರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಅವನ್ನು ಒಂದೇ ರೀತಿ ನೋಡಬಹುದು ಎಂದು ತೋರಿಸಿವೆ. ರಿಚರ್ಡ್ ಶ್ಯೂಡರ್ ಅವರು, ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು 'ಕೆಲವು ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ನೈತಿಕವೂ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ನೈತಿಕವಲ್ಲದವು' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನ್ಯಾಯ, ದುರ್ಬಲರ ರಕ್ಷಣೆ, ಕೊಟ್ಟ ಮಾತನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಗ್ರಹವಿಲ್ಲದ ತೀರ್ಪುಗಳು– ಇಂತಹವುಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ನೈತಿಕ ನಿಯಮಗಳಿರಬಹುದಾದರೂ ಹಲವು ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ **ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಗೆ ನೈತಿಕ ಬಲವಿದೆ**. ಅವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಒರಿಸ್ಸಾದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾದ ಆಳವಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಬೆಂಬಲವಿದೆ. ಆ ಜನಾಂಗದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ತಂದೆಯನ್ನು ಮೊದಲ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆಯುವುದು ನೈತಿಕವಾಗಿ ತಪ್ಪು ಹಾಗೂ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನಿಗೆ ಬರೆಯಲಾದ ಪತ್ರವನ್ನು ಆತನ ತಂದೆ ತೆರೆದು ನೋಡುವುದು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಸರಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿದೆ. ಇವು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳೇ ಹೊರತು ನೈತಿಕ ನಿಯಮಗಳಲ್ಲ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಮಗೆ ಹೇಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ? ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿಯೂ ಆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆ? ಅಮೆರಿಕನ್ನರೇನಾದರೂ ಈ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಅಮೆರಿಕ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತೆ? ಹಾಗೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಭಾರತೀಯರು ಬಯಸುವಂತೆ, ನಿಯಮವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ಸರಿಯೆ? ಅವರ ಉತ್ತರಗಳು (ಹೌದು, ಹೌದು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲ) ಅವರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಇವನ್ನು ನೀತಿಗಳೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸಿದರು, ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳೆಂದಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಅಮೆರಿಕದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ತಂದೆಯನ್ನು ಮೊದಲ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆಯುವುದು ತಪ್ಪಲ್ಲ ಎಂದುಕೊಂಡರು, ಹಾಗೂ ಮಗನಿಗೆ ಬಂದ ಪತ್ರವನ್ನು ತಂದೆಯು ತೆರೆದು ನೋಡುವುದು ತಪ್ಪು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರು.

ಶ್ಯೂಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ನೈತಿಕತೆ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕತೆಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಮಯಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ತರಗತಿಗೆ ಬರುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ: ಅದು ಕೇವಲ ಒಂದು ಶುದ್ಧ ಸಂಪ್ರದಾಯವೇ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ಉಳಿದವರ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಕೂಡ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆಯೆ? ಅಂದರೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಶಾಲೆಗೆ ತಡವಾಗಿ ಬರುವುದು 'ಅಸಮಂಜಸವೇ', ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ತರಗತಿಯ ಉಳಿದವರ ಮೇಲೆ ಕೆಟ್ಟ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು ಬರೀ ಶಾಲಾ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧ ಮಾತ್ರವೇ? ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಮೊದಲು ಕೈಯನ್ನು ಎತ್ತಿ ಸೂಚಿಸದಿದ್ದರೆ, ಆಕೆಯು ಒಂದು ಸಂಪ್ರದಾಯವನ್ನು ಮುರಿಯುತ್ತಿದ್ದಾಳೆಂದು ಅರ್ಥವೇ? ಅಥವಾ ಆಕೆಯು ಬೇರೆಯವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲಿಲ್ಲವೆಂದೆ? ಈಗ ನಮ್ಮದೇ ಶಾಲೆ

ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿರುವ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ತೀರಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ನಾವು ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕತೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿಂಗಡಣೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಹುದೆ? ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗಳು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಒಂದೇ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮೊದಲಿನವು ಎರಡನೆಯವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಗಂಭೀರವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

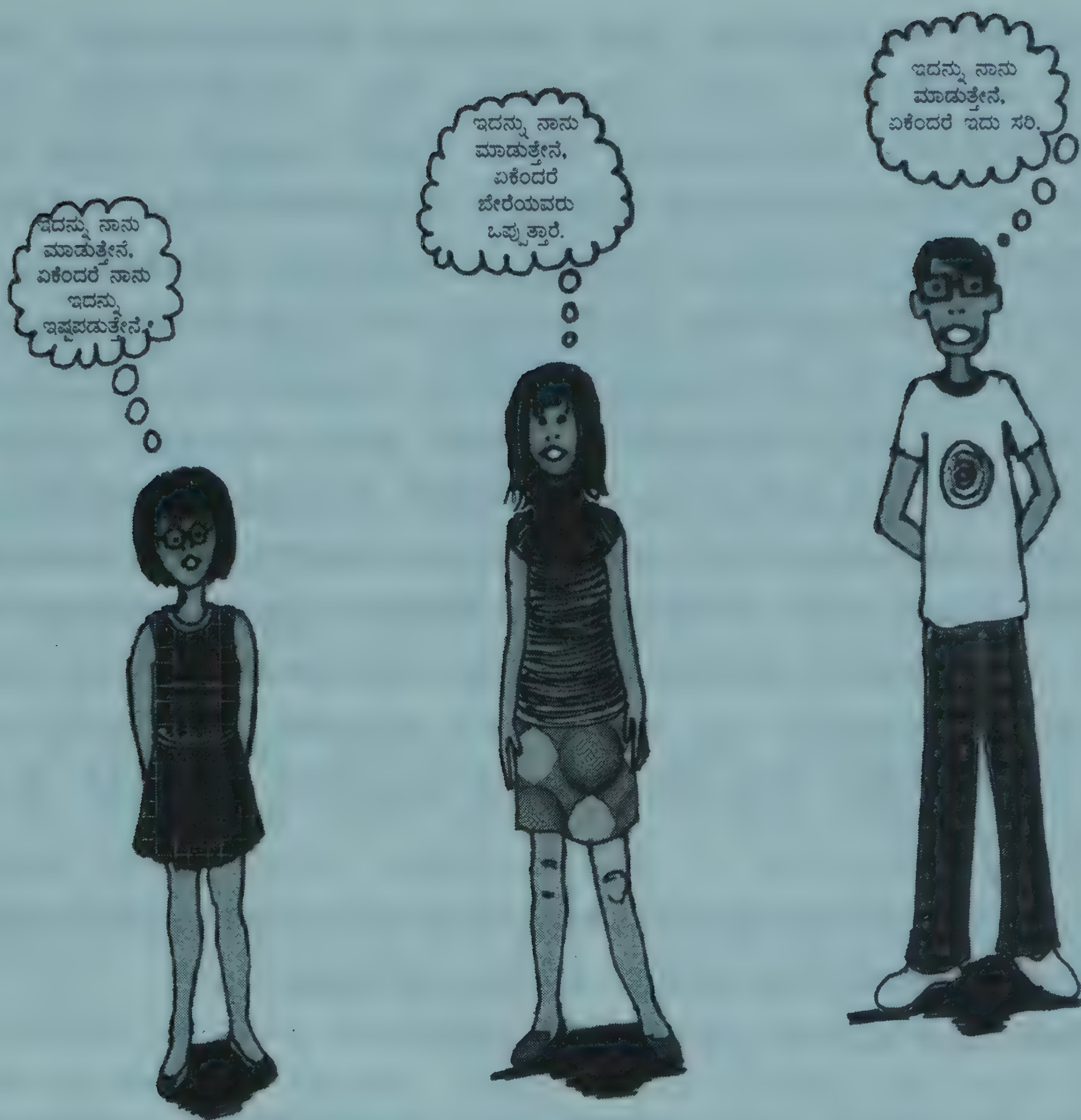
ಇಂದು ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಬಹಳಷ್ಟು ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ನಗರವಾಸಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಜೊತೆಗೆ ಬೆಳೆದ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಪ್ರದಾಯಸ್ಥ ಅಥವಾ ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಬಹುಶಃ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಮಕ್ಕಳಂತೆಯೇ ಕಂಡುಬರುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಬೆಳೆದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲೂ ಒಂದು ಪೀಳಿಗೆ ನೈತಿಕ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಪೀಳಿಗೆಯು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಹೊಂದಾಣಿಕೆರಹಿತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಸಂವಹನದಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆಗಳಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ಅನುಮಾನ ನನಗಿದೆ. ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯದ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತು, ನಿಮ್ಮ ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಕೆಲ ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಟ್ಟು ಚರ್ಚಿಸುವುದು ಒಂದು ಮನೋಲ್ಲಾಸದ ಚಟವಟಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಭದ್ರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಈಗ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಕೆಲವು ಐತಿಹಾಸಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ನೋಡೋಣ. ಇವು ನಮ್ಮ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಮ್ಮ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಆಳವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಒಂದೆರಡು ಕೋರ್ಸ್ ಮಾಡಿರುವ ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರಿಗೆ, ಸಿಗ್ಮಂಡ್ ಫ್ರಾಯ್ಡ್, ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ಲಾರೆನ್ಸ್ ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಪರಿಚಿತ ಹೆಸರುಗಳು. ಮೊದಲ ಇಬ್ಬರು, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸ್ಥೂಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದರೆ, ಮೂರನೆಯವರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ 'ಹಂತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ'ಕ್ಕೆ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಬಾಲ್ಯದ ನೀತಿಬೋಧೆಗಳ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೆಣೆಯುವ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಎಳೆ ಇದೆ. ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಎಳೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿ, ಎಳೆದು, ಅದು ಇನ್ನೇನು ಕಿತ್ತು ಹೋಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಜಗ್ಗಾಡಲಾಗಿದೆ! ಮನುಷ್ಯನ ಅತ್ಯುನ್ನತ ನೈತಿಕ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಅವನ ಜೀವನದ ನಂತರದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಎಳೆ. ಇದು ಹಿರಿಯರೊಂದಿಗೆ ಆದ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದಿಂದ ಅಥವಾ ಉತ್ತಮಗೊಂಡ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಿಂದ ಎನ್ನುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ನೀಡಿದ ಕಾರಣ. **ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಂದಲೇ ನೀತಿಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ, ಅಥವಾ ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ನಂತರ ನೀತಿಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ** ಎಂದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಇದೂ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗೊಳಗಾಗಿದೆ. ನೀವು ಮುಂದೆ ಗಮನಿಸಲಿರುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ನೈತಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿರುವುದನ್ನು ಇತ್ತೀಚಿನ ದತ್ತಾಂಶಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಆದರೆ, ಮೊದಲಿಗೆ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಕುರಿತಾದ ಮೂರು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳೋಣ.

ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವು, ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಳಿಸಲು ಹಾಗೂ ತೃಪ್ತಿ ಹೊಂದಲು ಬಯಸುವ ಮೂಲ ಅಂತಃಪ್ರೇರಣೆ ಅಥವಾ ಬಯಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂತಃಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಮೂಲತಃ 'ಸ್ವಾರ್ಥ'ದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅಷ್ಟು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ

ಅದರಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರ ಅಗತ್ಯಗಳು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹು ಬೇಗ ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ಬಯಕೆಗಳನ್ನು ತಕ್ಷಣ ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ವಾಂಛೆಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚ ಅದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯರ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಮಾತುಗಳು, ಆದೇಶದ ನುಡಿಗಳು ಹಾಗೂ ಬೆದರಿಕೆಯ ಹೇಳಿಕೆಗಳು, ಮಗು ತನಗೆ ಅಥವಾ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ನೋವನ್ನುಂಟುಮಾಡಬಹುದಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡದಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತವೆ. ಮುಂದುವರೆದು, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವಂತೆ ಮಗುವಿಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ತನಗೆ ಬೇಕಾದುದನ್ನು ಬೇಕಾದಾಗ ಪಡೆಯಲು ಸದಾ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂಬ ಜೀವನದ (ಕಟು) ವಾಸ್ತವಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ಮಗು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿರುವಾಗ, ಅದರ ಆಂತರಿಕ ಅಂತಃಪ್ರೇರಣೆಗಳು ನಿರಂತರ ಹತಾಶೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಸುಮಾರು ಐದು ವರ್ಷದ ವೇಳೆಗೆ, ಈ ಬಾಹ್ಯ ನಿರ್ಬಂಧಗಳು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಆಗ ಮಗು ತನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಆಂತರ್ಯದಿಂದಲೇ ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಅಪರಾಧೀ ಪ್ರಜ್ಞೆಯೆಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿ, ತನ್ನ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ನೆನಪಿಸಲು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಿಸಲು ಯಾವ ಹಿರಿಯರು ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗಲೂ ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಲು ಇದು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಪಿಯಾಜೆ ಅವರು, ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವನ್ನು 'ಅಹಂ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯುಳ್ಳದ್ದು' (egoistic) ಎಂದು ವರ್ಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು 'ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ವಿಷಯ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೇ ಇರುವುದು' ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ್ದಾರೆಯೇ ವಿನಃ ಸಾಮಾನ್ಯ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಪದಕ್ಕಿರುವ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಲ್ಲ. ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ಮಗು ಸುಮಾರು ಏಳು ವರ್ಷದ ವಯಸ್ಸನ್ನು ತಲುಪಿದ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಅದಕ್ಕೆ ತನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬೇರೆಯವರ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುಶಃ ಇದು ನೀತಿವಂತನಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಆರಂಭವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ವಿಕಾಸದ ಹಂತದ ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ, ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಹಂತದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು. ಅದರ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮುಂದೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೋವು, ನಲಿವು ಮತ್ತು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಸಂಪ್ರದಾಯಪೂರ್ವ ಹಂತ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ನಂತರ ಬರುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಬಾಹ್ಯ ಸಹಮತಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಬೇರೆಯವರ ಒಪ್ಪಿಗೆಯನ್ನು ಅರಸುವುದು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಸೇರಿರುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಬರುವುದು, ನೈತಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕೋತ್ತರ ಹಂತ. ಇಲ್ಲಿ ವೈಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ಸರಿ ವರ್ತನೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾನದಂಡಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇವು ನ್ಯಾಯ, ದುರ್ಬಲರ ರಕ್ಷಣೆ, ಆಶ್ವಾಸನೆಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಗ್ರಹವಿಲ್ಲದ ತೀರ್ಪುಗಳೇ ಮೊದಲಾದವುಗಳ ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.



ಸಂಪ್ರದಾಯ ಪೂರ್ವ → ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ → ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕೋತ್ತರ

ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಕೊನೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಬಹುತೇಕ ಜನರು ಎಂದೂ ತಲುಪುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಹಂತಗಳ ಸರಣಿಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಅದೇ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಹಂತಗಳಿಗೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಾನದಂಡಗಳಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ, ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷದ ಹುಡುಗಿಯೂ, ನಲ್ವತ್ತೈದು ವರ್ಷದ ಮಹಿಳೆಯೂ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಒಂದೇ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ನೀವಿಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ವಯಸ್ಕರಾದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ನೈತಿಕತೆಯ ಉನ್ನತ ಹಂತಗಳನ್ನು ತಲುಪಲಾರರು ಎಂದು ಇದರಿಂದ ವೇದ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಂತೆ ವಿಶ್ವದಾದ್ಯಂತ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕೋತ್ತರ ನೈತಿಕ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪಿದ್ದವರು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೇಕಡ ಐದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದರು. (ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಹೊಳಹುಗಳಿಗಾಗಿ **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ನ್ನು ನೋಡಬಹುದು).

ಫ್ರಾಯ್ಡ್, ಪಿಯಾಜೆ ಮತ್ತು ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಮನುಷ್ಯರ ಬಗೆಗಿನ ಸತ್ಯಗಳಿರುವಂತೆ ಕಂಡು ಬಂದರೂ ಸಹ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿವೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಈ ಮೂರೂ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವಿನ

ನೈತಿಕ ಸಂವೇದನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಭಾರೀ ಕೀಳಂದಾಜು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ತಪ್ಪು ಎನ್ನಲಾಗದಿದ್ದರೂ ಅಪೂರ್ಣ ಎಂದು ಟೀಕಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ನಂತರ ನೈತಿಕತೆ ಬರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ವಿಷಯ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹಾಗಿದ್ದಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಎಲಿಯಟ್ ಟ್ಯೂರಿಯಲ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳೆರಡನ್ನೂ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಎರಡೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಕಾಸದ ಪಥಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಟ್ಯೂರಿಯಲ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ, ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಗೆಳತಿಯ ಕೂದಲನ್ನು ಎಳೆದರೆ, ಆಕೆಗೆ ನೋವಾಗಿ ಅಳುತ್ತಾಳೆ. ಆದರೆ ನೀವೇನಾದರೂ ನಿಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ 'ನಮಸ್ತೆ' ಎಂದು ಹೇಳದಿದ್ದರೆ, ಅದರ ಪರಿಣಾಮ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಯಾವ ನಿಯಮಗಳು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಯಾವುವು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಗು ತಾರ್ಕಿಕ ಅನುಮಾನ ಮತ್ತು ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಟ್ಯೂರಿಯಲ್ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ:

1. ಇನ್ನೊಂದು ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಾದರೆ, ಶಾಲೆಗೆ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನೇ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳದೇ ಹೋಗುವುದು ಸರಿಯೆ?
2. ಬೇರೆಯವರ ಕೂದಲು ಎಳೆಯುವುದು ಸರಿಯೆ?

ಮೂರರಿಂದ ಐದು ವರ್ಷದ ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳೂ ಕೂಡ ಮೊದಲನೆಯದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಆದರೆ ಎರಡನೆಯದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿದಿದ್ದರು.

ಟ್ಯುರಿಯೆಲ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು **ವೈಯಕ್ತಿಕ** ಎಂಬ ವರ್ತನೆಯ ಮೂರನೇ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಕೂಡ ಸೇರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದವರು ಯಾವ ವರ್ತನೆಗಳೂ ಬೇರೆ ಯಾರಿಗೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವಲ್ಲ, ತಮಗೆ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುವಂತಹವುಗಳಿಗೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕೂದಲಿನ ಉದ್ದ, ಯಾವಾಗ ಮಲಗಬೇಕೆನ್ನುವುದು, ಏನನ್ನು ಧರಿಸಬೇಕು, ಕೊಠಡಿ ಎಷ್ಟು ಓರಣವಾಗಿರಬೇಕು . . . . !) ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ. ಹಿರಿಯರು ಅಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಎಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಅವು ನೈತಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ವ್ಯಾಪಿಸದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಬಹುಶಃ, ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಕುರಿತದ್ದು. ಈ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹದಿಹರೆಯದ ಕುರಿತು ಇರುವ **ಅಧ್ಯಾಯ 11**ನ್ನು ಮತ್ತೆ ನೋಡೋಣ. ಈಗ, ನೈತಿಕತೆಯ ಆಂತರಿಕ ಅಂಶಗಳೆಂದು ಏನಾದರೂ ಇವೆಯೆ? ಇದ್ದರೆ ಅವು ಯಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿಚಾರ ಮಾಡೋಣ.

ಬಾಕ್ಸ್ 2
'ಯೂರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನನ್ನು ಮರೆತುಬಿಡಿ!'

ಸಾಯುತ್ತಿರುವ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಗಾಗಿ ಔಷಧಿಗಳನ್ನು ಕೊಳ್ಳಲು ಹಣವಿಲ್ಲದ ನತದೃಷ್ಟ ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನ ಕತೆ ಕೇಳಿದ್ದೀರಾ? ಲಾರೆನ್ಸ್ ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಹಲವಾರು ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ದೆಸೆಯಿಂದ, ಪ್ರಪಂಚದ ಎಲ್ಲೆಡೆಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹಿರಿಯರು ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನ ದುಃಖದ ಕತೆಯನ್ನು ಕೇಳಿರುತ್ತಾರೆ. ಹೆಯಿನ್ಜ್ ಔಷಧಿ ಮಾರುವವನನ್ನು ಸಹಾಯಕ್ಕಾಗಿ ಬೇಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ಅವನು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಪ್ರಶ್ನೆ ಏನೆಂದರೆ, ಅವನು ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕೆ, ಏಕೆ ಕದಿಯಬೇಕು ಅಥವಾ ಏಕೆ ಕದಿಯಬಾರದು? ಘಟನೆಯ ಎಲ್ಲ ವಿವರಗಳನ್ನೂ ಕೇಳಿದ ಪೊಲೀಸ್ ಅಧಿಕಾರಿ ಕಳ್ಳ ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನನ್ನು ಬಂಧಿಸಬೇಕೆ, ಏಕೆ ಬಂಧಿಸಬೇಕು ಅಥವಾ ಏಕೆ ಬಂಧಿಸಬಾರದು?

ಈ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಜನರನ್ನು ನೈತಿಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಮೇಲಿನ ಘಟನೆಗಳಂತಹ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಶನ ನಡೆಸಿ ಅವರಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸಾಧ್ಯತಾ ಕ್ರಮಗಳ ಕುರಿತು ವಿವರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಆ ವಿವರಣೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಹೆಯಿನ್ಜ್ ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕೆ, ಬೇಡವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಜನರು ನೀಡುವ ಕಾರಣಗಳು ಅವರ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಹಂತವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಹೌದು ಅವನು ಕದಿಯಲೇಬೇಕು, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅವನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಸಾಯಲು ಬಿಟ್ಟಿದ್ದಕ್ಕೆ ದೇವರು ಅವನನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ. ಇಲ್ಲ, ಅವನು ಕದಿಯಬಾರದು, ಏಕೆಂದರೆ ಕದಿಯುವುದು ಕಾನೂನಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾದದ್ದು. ಹೌದು, ಅವನು ಕದಿಯಬೇಕು ಏಕೆಂದರೆ ಅವನು ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಅವಳಿಲ್ಲದೆ ಅವನು ಬದುಕಲಾರ. ಇಲ್ಲ, ಅವನು ಕದಿಯಬಾರದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವನು ಜೈಲಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾನೆ. 30 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಜನ ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನ ಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಬಹುತೇಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಪೂರ್ವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೂ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಜನ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕೋತ್ತರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರ್ಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ನಂಬಿರುವಂತೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಪರಿಜ್ಞಾನವುಳ್ಳ **ಶಾಬ್ದೀಕರಣದ** (self-conscious verbalization) ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವ ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ನ ಕ್ರಮಬದ್ಧತೆಯನ್ನು 'ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಮರ್ಥನೆ'ಗಳ ವಿಕಾಸದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನಾಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರಿಗೆ, ಒಂದು ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಸಾಕಷ್ಟು ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಮಾಡಲು ಶಕ್ತರಿರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಆ ಕುರಿತು ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ವಿವರಿಸಲಾರರು. ಇದು, ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಕೆಲವೇ ಮಂದಿ, ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ವಿಕಾಸದ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ಉನ್ನತ ಹಂತವನ್ನು ಮುಟ್ಟುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವ ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಹೊಳಹನ್ನು ವಿವರಿಸಬಹುದು.

ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆದು, ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಬಹುಶಃ ಸಮಂಜಸವಾದ, ಆದರೆ ಸಂಘರ್ಷಿತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾದ ಅನ್ಯ ರೀತಿಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗಳಿಂದ ವಂಚಿತವಾಗಿದೆ. ಜ್ಯೋತ್ಸ್ನಾ ವಾಸುದೇವ್ ಮತ್ತು ರೇಮಂಡ್ ಹಮೆಲ್ ಅವರು, ದೊಡ್ಡಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರನ್ನೂ, ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಜೈಪುರ, ಕೋಲ್ಕತ್ತ ಮತ್ತು ದೆಹಲಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಯಿನ್ಜ್ ಕತೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಶಿಸಿದರು. ಅವರು, ಹಲವಾರು ಭಾರತೀಯರು ಕೋಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದವುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಜೀವರಾಶಿಗಳ (ಮನುಷ್ಯರದ್ದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ) ಪಾವಿತ್ರ್ಯತೆ, ಅಹಿಂಸೆಯ ವಿಚಾರ ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಚಾರಗಳು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜೀವಕ್ಕಿಂತ ಉನ್ನತವಾದಂತಹವು, ಎಂಬುವೆಲ್ಲ ಸೇರಿದ್ದವು. ಈ ಕೊನೆಯ ವಿಚಾರವು ವಾಸುದೇವ್ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಒಬ್ಬ ಸಹಭಾಗಿಯು 'ಯೂರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನ್ನು ಮರೆತು, ಭಾರತಕ್ಕೆ ಬಂದು ನೋಡಿ, ಬಡತನ ರೇಖೆಗಿಂತ ಕೆಳಗಿರುವ ಶೇಕಡ 60ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಜನರೊಂದಿಗೆ ನೀವು ಅದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಮಾತನಾಡುತ್ತೀರಿ . . . . , ಹೆಯಿನ್ಜ್‌ನ ಕತೆಯು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಸುತ್ತಲೂ ಯಾವಾಗಲೂ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಹೆಂಡತಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಅವರನ್ನು ಉಳಿಸಲು ಹಣವಿಲ್ಲ . . . . ಆದ್ದರಿಂದ . . . . ಹೌದು . . . . ಸರಿ, ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದಿಯಿರಿ, ಆದರೆ ಅದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.'

ನೈತಿಕತೆಯ ಆಂತರಿಕ ಅಂಶಗಳು

ಕೆಲವರು, ವಿಕಾಸವಾದವು ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆಯೆಂಬ ವಾದದ ವಿರುದ್ಧ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಗಳಾಗಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಒಂದು ಅಮೂಲ್ಯ ಗೊಂಬೆಯನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಕಚ್ಚುವುದು ಅಥವಾ ಕೂದಲನ್ನು ಹಿಡಿದೆಳೆಯುವುದು. ಈ ವರ್ತನೆಗಳು, ಮೊದಲಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದಾಗ, ಅವು ಪರಿಸರದ ಅನುಕರಣೆ ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಬಂದವೆಂದು ಅನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವ ವಾಂಛೆಯೂ ಬೇಗನೇ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಎರಡು ಮಕ್ಕಳು ಒಂದೇ ವಸ್ತುವಿಗಾಗಿ ಜಗಳವಾಡುತ್ತಾರೆ. ನಿಜವಾಗಿ, ಆ ವಸ್ತು ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿಯೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಮಗು ಅದನ್ನು ಎತ್ತಿಕೊಂಡರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಅದಕ್ಕೋಸ್ಕರ ಹೊಡೆದಾಡಬೇಕೆಂದು ತಕ್ಷಣ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಜಿದ್ದಾಜಿದ್ದಿ ಮುಗಿದ ನಂತರ ವಸ್ತುವನ್ನು ಹೇಗೂ ಪಕ್ಕಕ್ಕೆಸೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ! ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ವಾದಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಬದುಕುಳಿಯಲು, **ಸ್ಪರ್ಧೆ** ಮತ್ತು **ಆಕ್ರಮಣ** ಮುಖ್ಯವಾದವುಗಳು, ಹೀಗಾಗಿ ಅವು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದಿರುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ ಇದೇ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ವಾದಗಳು **ಸಹಕಾರಿ** ಮತ್ತು **ಸಮಾಜಪರ ವರ್ತನೆ**ಗಳೂ ಬದುಕುಳಿಯಲು ಮುಖ್ಯವಾದುವು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಹಲವಾರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಬದುಕುಳಿಯಲು ಮಾಡುವ ಹೋರಾಟದಲ್ಲಿ ಯಾರಿಗೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡದೆ, ಯಾರಿಂದಲೂ ಸಹಾಯ ಪಡೆಯದೇ ಇರುವವರಿಗಿಂತ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾ ಇರುವವರು,

ಸಂತಾನೋತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡುವವರೆಗೆ ಬದುಕುಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಗಳು ಖಂಡಿತಾ ಹುಟ್ಟುತ್ತಲೇ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಅಥವಾ ಸಹಕಾರ ನೀಡುವ ಗುಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಂತರದ ಸಮಾಜಪರ ವರ್ತನೆಗೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತಳಹದಿಯು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಗಳು ಕೇವಲ ಕೆಲವೇ ದಿವಸದವರಾಗಿರುವಾಗಲೇ ತಮ್ಮ ಹತ್ತಿರದವರ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅವರ ಮುಗುಳ್ನಗು, ಮುಖ ಭಾವಗಳಿಗೆ ಅದೇ ಪ್ರಕಾರವಾಗಿ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೇರೊಂದು ಮಗು ಅಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ತಾವೂ ಅಳುತ್ತಾರೆ. ತಾಯಿಯು ಖಿನ್ನಳಾಗಿದ್ದಾಗ ಅವೂ ಕಳವಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಆ ಆರಂಭಿಕ ರೂಪದ ಪರಾನುಭೂತಿ ಭಾವಗಳು ಸ್ವಯಂ ಬೇಗುದಿಯಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅದರೆ, ಮಗು ಬೆಳೆದಂತೆಲ್ಲ, ಪರಾನುಭೂತಿಯು ಮಗುವಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉಪಯುಕ್ತ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೇರೆಯವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಮಗುವು 'ಸ್ವಯಂ' ಮತ್ತು 'ಬೇರೆ'ಯ ಭಾವಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಇದು ನಡೆಯುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕತೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಂಶಗಳಾದ ಪರೋಪಕಾರ ಬುದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಅಪರಾಧೀ ಭಾವಗಳು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಒಂದರಿಂದ ಎರಡು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸುಗಳ ನಡುವೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಈ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಮರಿಯಾನ್ ರ್‍ಯಾಡ್ಕ್-ಯಾರೋ ಕೂಡ ಒಬ್ಬರು. ಅವರು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆಕೆಯ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ವರ್ಷಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ಅವಧಿಗೆ ವಿಸ್ತರಣೆಯಾಯಿತು. ಅದು ಒಂದು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ತಾಯಂದಿರನ್ನು ವಿಶೇಷವಾದ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಕರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು. ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮಗು ಯಾರಾದರೂ ಬೇಗುದಿಯಲ್ಲಿರುವುದನ್ನು ನೋಡುವಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಹಾಗೂ ಆ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಲು ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ತಿಂಗಳಿಗೊಮ್ಮೆ ರ್‍ಯಾಡ್ಕೆ-ಯಾರೋ ಅವರ ತಂಡದಿಂದ ಒಬ್ಬರು, ತಾಯಿಯನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಲು ಮನೆಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಕೆಲವು ಭೇಟಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿಡಿಯೋ ದಾಖಲೀಕರಣ ಮಾಡಲು ಸಹಕಾರಿಯಾಗುವಂತೆ ತಾಯಿಯು ಬೇಗುದಿಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ ನಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ತಾಯಿಯ ಗಮನಹರಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಜನವಾಯಿತು.

ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಏನನ್ನು ಹೊರಗೆಡಹಿದವು? ಅಧ್ಯಯನದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಬೇರೆಯವರ ಬೇಗುದಿಗೆ ಆಲಿಂಗಿಸುವ, ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಅಥವಾ ಮಾತಿನಿಂದ ಸಮಾಧಾನ ಮಾಡುವ ಸಮಾಜಪರ ಕೃತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು. ಅವರು ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಕಾಳಜಿಗಳಾದ ದುಃಖಕರ ನೋಟ ಅಥವಾ ಅನುಕಂಪದ ಸನ್ನೆಗಳನ್ನು ತೋರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ 'ಊಹಾ ಪರೀಕ್ಷೆ' (hypotheses testing) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಬೇಗುದಿಯ ಕಾರಣವನ್ನು ಹುಡುಕುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಗಾಯವಾದ ಕಾಲಿನ ಹಿಂದೆ ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ನೋಡಬಹುದು, ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಬಿದ್ದು ಗಾಯಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾದ ಕುರ್ಚಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಸಂಶೋಧಕರು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬೇಗುದಿಯ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಮಗುವೇ ಕಾರಣವಾಗಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿದರು. ಏಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಅವರು ಅಪರಾಧೀ ಭಾವ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಾತ್ತಾಪದ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕಾಣಲು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ವಯಸ್ಕರರಲ್ಲಿ,



ಅಪರಾಧೀ ಭಾವವು ಸಂಘರ್ಷಯಾತನೆಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡಿದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಒಬ್ಬ ಸ್ನೇಹಿತನಿಗೆ ಬೇರೆಯವರು ನೋವುಂಟು ಮಾಡಿದ್ದಾಗ ಆತನನ್ನು ಸಮಾಧಾನಪಡಿಸುವುದು, ಅದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ನೀವೇ ನೋವುಂಟು ಮಾಡಿದಾಗ ಸಮಾಧಾನಪಡಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸುಲಭ! ಆದರೆ ಅಷ್ಟು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲರೆ, ಹೌದಾಗಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬಲ್ಲರು?

ಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ಬೇಗುದಿಗೆ ಕಾರಣರಾಗಿದ್ದಾಗ, ಬೇಗುದಿಗೆ ಒಳಗಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಸಾಂತ್ವನ ಮಾಡುವವರಂತೆ ತೋರಿದ್ದು ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಂದ ತಿಳಿಯಿತು. ಇದು ಮರುಕ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಾತ್ತಾಪದ ವರ್ತನೆಗಳೆರಡರ ಮೂಲವೂ ಪರಾನುಭೂತಿಯೇ ಆಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಬೇಗುದಿಗೆ ಕಾರಣರಾದಾಗ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಆನಂದವನ್ನೂ, ಅತಿ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನವನ್ನೂ, ಇತರರ ಬಗ್ಗೆ ಕಡಿಮೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನೂ, ಅಧಿಕ ಆತ್ಮಬೇಗುದಿಯನ್ನೂ (ಅಳುವುದು ಅಥವಾ ಬಿಕ್ಕಳಿಸುವುದು) ತೋರಿಸುವುದು ಕಂಡಿತು. ಅದೇ, ಅವರು ಆ ಬೇಗುದಿಗೆ ಕಾರಣರಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ, ಆ ಬೇಗುದಿಯ ಕಾರಣವನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದು ಕಂಡಿತು! ಹೀಗೆ, ಇಷ್ಟು ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪಶ್ಚಾತ್ತಾಪ ಅಥವಾ ಆರಂಭಿಕ 'ಸದ್ವಿವೇಕ'ದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದ, ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಸಾಂತ್ವನಗೊಳಿಸುವ ವರ್ತನೆಗಳು ಯಾವುದೋ ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ಉಭಯಭಾವಗಳ ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ ಬರುತ್ತವೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ವಯಸ್ಕರು (ಹಿರಿಯರು) ಒತ್ತಾಯದ ಶಿಸ್ತನ್ನು ಹೇರಿ, ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ನಡೆಯುವಂತೆ ಈ ಸ್ಥಿತಿಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಮಗುವಿಗೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಕುರಿತು ಪರಾನುಭೂತಿ ಭಾವನೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಬೇರೆಯವರ ಬೇಗುದಿಗೆ ತಾನೇ ಕಾರಣ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವ ವಿಚಾರದೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಕೊಂಡಾಗ ಮಗು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಘರ್ಷಭಾವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನೇ ಮುಂದೆ ಅಪರಾಧೀಭಾವವೆಂದು ಕರೆಯಬಹುದು.

ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಭಯ. ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲವು ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷೆ ಅಥವಾ ಪ್ರೀತಿಯ ನಿರಾಕರಣೆಯಂತಹ ಭಯಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಜೀವಸಂಕುಲಗಳೂ ಪುನರ್‌ಬಲನ ನಿಯಮವನ್ನು (law of reinforcement) ತಮ್ಮ ಮಿದುಳೊಳಗೆ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡೇ ಹುಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದು ವರ್ತನೆಯಿಂದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ನಡೆಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆ. ಈ ಸರಳ ನಿಯಮದಿಂದ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವು ತುಂಬಾ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿದ್ದು, ನವಜಾತ ಶಿಶುಗಳಲ್ಲೂ ಇರುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರಾಗಿ ನಾವು ಸುರಕ್ಷತೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ಕಟ್ಟಳೆಗಳ ಮುಖ್ಯ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ರವಾನಿಸಲು ಅದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದೇವೆ: 'ನೀನು ಅಲ್ಲಿ ಕೈಯಿಟ್ಟರೆ ಗಾಯವಾಗುತ್ತದೆ' ಅಥವಾ 'ನೀನೇನಾದರೂ ಹೂಗಳನ್ನು ಕಿತ್ತರೆ ತಾಯಿಗೆ ತುಂಬಾ ಕೋಪ ಬರುತ್ತದೆ'.

ಆಸಕ್ತಿಕರವೆಂಬಂತೆ, ಯಾರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಹಿಡಿಯುವುದಿಲ್ಲವೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಹೂಗಳನ್ನು ಕೀಳಲು ಸಾಧ್ಯ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಕ್ಷಣ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ! ಆದರೆ, ಹೂಗಳನ್ನು ಕೀಳುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸರಿಯೆ, ಅಲ್ಲವೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಮತ್ತು ಆಂತರೀಕರಣ ಭಾಗಕ್ಕೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಆಂತರಿಕವಾದವೋ ಅಥವಾ ಬಹಳ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಕಲಿತಿರುವವೋ, ಕೆಲವು ನೈತಿಕ ಅಂಶಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಮುನ್ನವೇ ಅವರಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು 'ನಿರ್ನೈತಿಕತೆ (amoral–ನೈತಿಕ ತಟಸ್ಥತೆ)'ಯಿಂದ ದೂರದಲ್ಲಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೆ, ಮಾಡಲೇಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಮಾಡಲೇಬಾರದಂತಹ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚ ಈಗಾಗಲೇ ಸುಮಾರಾಗಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುವ, ಈ ನೈತಿಕ ಮನಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕಕ ಬಂದರೆ ಏನಾಗಬಹುದು?

ಒಂದು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಆಂತರೀಕರಣ

ಹಲವಾರು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಅದರ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಿಗ್ಮಂಡ್ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ, ಚಿಕ್ಕಮಗುವಿನ ಅಸಮಂಜಸ ಅಂತಃಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಸೆಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ 'ಸಾಮಾಜೀಕರಣ'ವೆಂದರೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳು, ವಯಸ್ಕರು ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಮಾಜವು ಮಗುವನ್ನು ಅವರ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವಂತೆ ಬಂಧವನ್ನು ಹಾಕುವ ರೀತಿ. ಆದರೆ ನೀವು ಊಹಿಸಬಹುದಾಗಿರುವಂತೆ, 'ಹೊರಗಿನ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅವುಗಳ ಪ್ರಕಾರ ನಡೆಯುವುದು' ತೀರಾ ಸರಳ ವಿಷಯವಲ್ಲ. ಕಿರಿಯರು, ಹಿರಿಯರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಪ್ರಕಾರ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಅವರು ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ! ಒಬ್ಬ ಕಿರಿಯನು ಬಾಹ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿಧೇಯನಾಗಿದ್ದಾಗಲೂ, ದ್ವೇಷ, ಕೋಪ ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕಾರಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಬಹುಪಾಲು ಕೆಲಸವು ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮ ಮಡಿಲಿಗೇ ಬೀಳುತ್ತದೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಲವಾರು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಅದರರ್ಥ ಅವರು ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳು

ಬೇರೆಯವರಿಂದ ಹೇರಲ್ಪಡದೆ ತಮ್ಮೊಳಗಿನಿಂದಲೇ ಬಂದವು ಎಂಬುದಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯವಾಗುವಂತಹ ಯಾವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೇಳಿವೆ?

ಬಹುತೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವಾದರೂ, ಅದೇ ತತ್ತ್ವಗಳು ಕಿರಿಯರ ಜೊತೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಹಿರಿಯರಿಗೆ (ಪೋಷಕರೇ ಆಗಬೇಕಿಲ್ಲ) ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಜಾನ್ ಗ್ರುಸೆಕ್ ಮತ್ತು ಜ಼ಾಕಲೀನ್ ಗುಡ್‌ನೌ **ಶಿಸ್ತಿನ** ಮುಖಾಮುಖಿಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಿ, ಯಾವುದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಯಾವುದು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆಂತರೀಕರಣದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಹಿರಿಯರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನೋಧರ್ಮಗಳ ಪ್ರಸಂಗಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ತಪ್ಪು ಕೃತ್ಯ'ದ ವಿಧ) ಅವರು ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹಿರಿಯರ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಕೆಲವು ಸಲ ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಅಥವಾ ಅಸಂಬದ್ಧವಾಗಿರಬಹುದು. 'ಇದನ್ನು ನೀನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಇದೇ ಮೊದಲ ಸಲವಲ್ಲ', ಅಥವಾ, 'ನೀನು ಯಾವಾಗಲೂ ಮಾಡುವ ಇನ್ನೊಂದು ಕೆಲಸವೆಂದರೆ . . . .' ಮೊದಲಾದವುಗಳನ್ನು ಅವರು ಹೇಳುವಾಗ. ಇವು ಯಶಸ್ವೀ ಆಂತರೀಕರಣದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಗ್ರುಸೆಕ್ ಮತ್ತು ಗುಡ್‌ನೌ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಹಿರಿಯರ ಹಲವು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ವ್ಯಂಗ್ಯ ಮತ್ತು ವಿನೋದವನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಯಾವುದು ಆ ಮಾಂತ್ರಿಕ ಪದ?' ಹಾಗೂ ಒಂದು ಮಗುವು ಮೆಲುದನಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ, 'ನಾನಂತೂ ಕಿವುಡಾಗಿ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದೇನೆ!' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಇವು ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳಬಹುದು. ವ್ಯಂಗ್ಯಭರಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಗು ಸ್ವಲ್ಪ ತನ್ನ 'ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಅನಾವರಣ' ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಅದು ಆಂತರೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಏನೇ ಇರಲಿ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಒಂದು ಮೌಲ್ಯವು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

- ವಯಸ್ಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಬಗೆಗಿನ ಮಗುವಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ನಿಖರವಾಗಿರಬೇಕು ಹಾಗೂ,
- ಮಗು ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ನಿರಾಕರಿಸಬಾರದು.

ಈ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿಮ್ಮ ಶಿಸ್ತಿನ ತಂತ್ರಗಳು ನಮ್ಯವಾಗಿರುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಮಗುವಿಗೆ ನಿಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಮನೋಧರ್ಮಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಇರಬೇಕು. ಆದರೂ ನೆನಪಿರಲಿ, **ನಮ್ಯತೆ ಎಂದರೆ ಅಸಂಗತತೆ** ಎಂದಲ್ಲ. ಆ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ನೀವು ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಯಾದೃಚ್ಛಿಕವಲ್ಲ, ಗ್ರುಸೆಕ್ ಮತ್ತು ಗುಡ್‌ನೌ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ, ಕೆಲವು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವಯಸ್ಕರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಯಾವುದು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ? ನೆನಪಿರಲಿ, ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಕೇಳುವ (ಆಲಿಸುವ) ಯಾವುದೇ ವಿಚಾರವಾದರೂ ಈಗಾಗಲೇ ಆಕೆಗೆ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟ, ಮನೋಭಾವ, ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಆಕೆಯ ಸ್ಕೀಮಾಗಳೊಳಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅಂದರೆ, ನೀವು ತರ್ಕಿಸುವ ರೀತಿಯು ಸ್ಕೀಮಾದ

ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಿರಬೇಕು. ನೀವು ಈ ಹಿಂದೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಲ್ಯಾರಿ ನುಸ್ಸಿ ಅವರ ವರದಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಅವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು. ಅಂದರೆ, ವಯಸ್ಕರು ನೈತಿಕ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗಳಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ತರ್ಕಿಸಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನುಸ್ಸಿ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಆಣೆ ಮಾಡುವಾಗ 'ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸು' ಎಂದು, ಕದಿಯುವುದರ ಬಗ್ಗೆ 'ಅದಕ್ಕೆ ಆಸ್ಪದವಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದರೆ ಹುಡುಗರು ಇದನ್ನು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಹಾಗೂ ಆ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸುಮ್ಮನೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತರ್ಕದಾಚೆಗೂ ಹೋದವು. ಮಕ್ಕಳು ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರು.

ನಾವು ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಕೌಶಲದ ಮಟ್ಟವನ್ನೂ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಖಂಡಿತ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಾದ ಬಹು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶ, ಕಾರಣ, ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದರ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ನಾವು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸರಳ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ (ಮೂರ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ) ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೆ. ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಜೊತೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ 'ಸರಳ' ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ, ನಿಯಮಾಧಾರಿತ (ಮಾಡಬಾರದ್ದು, ಮಾಡಲೇಕೂಡದ್ದು) ತಾರ್ಕಿಕತೆಯೆಂದು ತಪ್ಪಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸೂಚಿಸುವಂತೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳೂ ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಬೇರೆಯವರ ಮೇಲೆ ಅವರ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಅವರೊಡನೆ ಮಾತನಾಡಲು ಸಾಧ್ಯ. **'ಅನ್ಯರತ್ತ ಮುಖ ಮಾಡಿದ ತಾರ್ಕಿಕತೆ'** ಎಂದು ಕರೆಯಲಾದ ಇದು, ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ:

- ಇದು ಬೇರೆಯವರತ್ತ ಮಗುವಿನ ಪರಾನುಭೂತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.
- ಇದು ವಯಸ್ಕರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ವಯಸ್ಕರ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲೂ ಮಗುವಿಗೆ ಬೇರೆಯವರ ಭಾವನೆಗಳ ಅರಿವಿರಬಹುದು.
- ಇದು ಮಗುವಿಗೆ ಬೇರೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಏಟಿನಿಂದಾದ ನೋವನ್ನು 'ಸರಿಮಾಡಲು' ಏನು ಮಾಡಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಯೋಚಿಸಲು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ.
- ಇದು ಮಕ್ಕಳು ಬೇರೆಯವರ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.
- ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ತರ್ಕಿಸುವುದು, ಮೌಲ್ಯಗಳ ಆಂತರೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಲೇ ಬೇಕು. ಇನ್ನೊಂದು, ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾಗಿ ದುರುಪಯೋಗವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಸ್ತಿನ ತಂತ್ರವನ್ನು **'ಅಧಿಕಾರ ಸಮರ್ಥನೆ'**

ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಅಕ್ಕರೆಯನ್ನು ಹಿಂತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಒತ್ತಡ, ಹೆದರಿಕೆ ಅಥವಾ ತೀರಾ ಕೆಟ್ಟ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಅವರು ಉದ್ದೇಶಿತ ಪಾಠಗಳಿಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾದ ಪಾಠಗಳನ್ನೇ ಕಲಿಸಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಅಧಿಕಾರ ಸಮರ್ಥನೆಯು ಏಕೆ ಒಂದು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಸಾಧನ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳಿವೆ:

- ಅದು ಅಭದ್ರತೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು (ನಾವು ಅಕ್ಕರೆಯನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅಧಿಕಾರ ಚಲಾಯಿಸಿದರೆ).
- ಅದು ಕೋಪ ಮತ್ತು ವೈಷಮ್ಯವನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕಬಹುದು, ಹಾಗಾಗಿ ಆಂತರೀಕರಣವು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.
- ಅದು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.
- ಅದು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಗೆ ಹಿರಿಯರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಕಾರಣವಾಗಿಸುತ್ತದೆ, ಹೀಗಾಗಿ ಆಂತರೀಕರಣಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ.
- ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಮಂಥನ ನಡೆಸುವುದನ್ನು ಇದು ಅನುಮೋದಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ನಾವು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಒಂದು ತಪ್ಪೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೈತಿಕ ಆಲೋಚನೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೀಳಂದಾಜು ಮಾಡುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದಂತೆ, ನ್ಯಾಯದ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅರಿವು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲೂ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ವಿಲಿಯಂ ಡ್ಯಾಮನ್ ಅವರು, ಆರು ಮತ್ತು ಹತ್ತು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಸಿಹಿತಿಂಡಿಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡ ರೀತಿಯನ್ನು ನ್ಯಾಯಪರತೆಯ ಕುರಿತ ಅವರ ಅರಿವಿನ ಅಳತೆಗೋಲಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ನಾಲ್ಕು ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ, ಅವರಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟು ಕೈ ಕಡಗಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿಯೂ ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಒಂದು ಮಗುವಿದ್ದು, ಅದು ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಕೈಕಡಗಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಅವಧಿ ಮುಗಿದಾಗ, ಡ್ಯಾಮನ್ ಪ್ರತೀ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಹತ್ತು ಮಿಠಾಯಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಅವನ್ನು ಅವರು ಗುಂಪಿನ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸಿರುವ ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಿಠಾಯಿಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಇತರರು ಮಿಠಾಯಿಗಳನ್ನು ಸಮವಾಗಿ ಹಂಚಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಆದರೆ, ಡ್ಯಾಮನ್ ಅವರು ನಾಲ್ಕು ಮಕ್ಕಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಹತ್ತತ್ತು ಮಿಠಾಯಿಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕಷ್ಟಗೊಳಿಸಿದ್ದರು! ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸಮವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ನಡೆಯಬಹುದು. ಒಂದನೆಯದು, ಬಹುಶಃ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರುವುದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗಮನಿಸದಿರುವುದು. ಎರಡನೆಯದು, ಪ್ರಮಾಣಾನುಪಾತವನ್ನು (proportion) ಸರಿಯಾಗಿ ಲೆಕ್ಕಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು. ಅಂದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೆ ಅವರ ಕೆಲಸಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ನೀಡಬೇಕಾದ ಮಿಠಾಯಿಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು. ಫಲಿತಾಂಶದ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ

ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾಗುವ ರೀತಿಯಾಗಿ ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲೂ ಸಮ ಹಂಚಿಕೆಯು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ್ದು ಕಂಡುಬಂತು. ಒಂದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ, ಹತ್ತು ವರ್ಷದವರು ತಮ್ಮೊಳಗೇ ದೀರ್ಘ ಸಮಯ ಚರ್ಚಿಸಿ, ಚಿಕ್ಕವನಿಗೂ ತಮ್ಮಷ್ಟೇ ಪಾಲು ದೊರೆಯಬೇಕು, ಏಕೆಂದರೆ, 'ಆತ ಏನೂ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ ಎಂದೇನೂ ಅಲ್ಲ . . . . ಅವನಿಗೆಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದಾನೆ . . . . ಆದ್ದರಿಂದ ಅವನಿಗೂ ನಮ್ಮಷ್ಟೇ ಸಿಗಬೇಕು' ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದರು.

ನಾವು ಊಹಿಸುವಂತೆಯೇ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಬಂದದ್ದು ಹಿರಿಯರೊಂದಿಗಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದಿಂದಾಗಿ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಚಾರವೊಂದಿದೆ. ಹಿರಿಯರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ವಿಚಾರಗಳಿಗೂ, ಅವರು ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಗೂ ಏನಾದರೂ ಸಾಮರಸ್ಯ ಇದೆಯೇ? ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ವಿದೇಶಾಂಗ ನೀತಿಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ದುರಾಸೆ, ಅಧಿಕಾರ ಲಾಲಸೆ, ಆವೇಶ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲರ ಶೋಷಣೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಡನಾಟ ಇರುವ ತಮ್ಮ ತಕ್ಷಣದ ಪ್ರಪಂಚ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ಪ್ರಪಂಚದ ಅರಿವೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಕಠೋರ ಮತ್ತು ಕಠಿಣ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನ್ಯಾಯದ ಬಲಿಪಶುಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ವಿಲಿಯಂ ಆರ್ಸೆನಿಯೋ ಅವರು, **ವಿಷಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ**ಲ್ಲಿ (ಅವರೇ ಕರೆಯುವಂತೆ) ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ, ಪರಾನುಭೂತಿ ಭಾವ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಏನು ತೊಡಕಾಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕತೆಯ ಪರಸ್ಪರ ಸ್ಪಂದನೆ (moral reciprocity) ಅಥವಾ ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆಯ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಅನುಭವಗಳೊಡನೆ ಬೆಳೆದಿರಬಹುದು. ಜೀವನ ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾದರೆ ನಾನೇಕೆ ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಅವರೇನಾದರೂ ಭಾವಿಸತೊಡಗಿದರೆ ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಬದುಕು ಕಾಳಜಿವಹಿಸುವುದರ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯದ ಜೊತೆ ಸುತ್ತುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಗಳ ಸುತ್ತ ತಿರುಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಅವರು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಆರ್ಸೆನಿಯೊ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ತೀರಾ ಕೆಟ್ಟ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಬೇಜವಾಬ್ದಾರಿ ಸ್ವರೂಪದ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದು.

ಆರ್ಸೆನಿಯೊ ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಹೊಳಹುಗಳು, ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ದೇಶದ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದವಾಗಿವೆ. ಬಹುತೇಕ ಜನಸಮೂಹವೆಲ್ಲ ಭೌತಿಕ ಸುಖಸೌಲಭ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಶ್ರೀಮಂತ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಬಡವರಾಗಿ ಬದುಕುವುದು, ಭಾರತದಂತಹ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಬಡವರಾಗಿ ಬದುಕುವುದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಅನುಭವವಾಗಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಸಂದೇಹವೇ ಇಲ್ಲ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಂತಸ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅಸಮಾಧಾನಗೊಂಡು ಅಥವಾ ಸಿನಿಕರಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆಯೆ? ಅವರ ತಕ್ಷಣದ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಕುಟುಂಬ ಹಾಗೂ ಜನಾಂಗಗಳ ಒಳಗಿನ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು? ಬಹುಶಃ ಈ ಬಲವಾದ ಹಾಗೂ ಪೂರಕ ವಾತಾವರಣಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗಿರುವ ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಯಂತಹ ನೈತಿಕ ಭಾವನೆಗಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು[14]. ಅನ್ಯಾಯದ

---

14 ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಕೊಡಬಹುದಾದ ಒಂದು ಕುತೂಹಲ ಕೆರಳಿಸುವ ಅಧ್ಯಯನವೆಂದರೆ 'ಯಂಗ್ ಲೈವ್ಸ್' ಯೋಜನೆ. ಇದು ಇಥಿಯೋಪಿಯ, ವಿಯೆಟ್ನಾಂ, ಪೆರು ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳ

ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಮೇಲೆ ಬೀರಬಹುದಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯೂ, ಲೇಖಕರೂ ಆದ ರಾಬರ್ಟ್ ಕೋಲ್ಸ್ ಅವರ ಈ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ಮಾಹಿತಿ ಮೂಲವಾಗಿದೆ. ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಇನ್ನೂ ಗಹನಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಕೋಲ್ಸ್ ತಮ್ಮ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಕಳೆದರು. ಅವರು ಮಾತನಾಡಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಮಕ್ಕಳು ಬಡತನ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ತಾರತಮ್ಯತೆಯ ಬಲಿಪಶುಗಳಾಗಿದ್ದರು. ಅವರ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸುಂದರ ಹಾಗೂ ಮನಕರಗಿಸುವಂತಹವು. ಅವು ಕಷ್ಟಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಬಲವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತವೆ. ತಮಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಹಿ ಅಥವಾ ಸಿಡುಕಿನ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೋಲ್ಸ್ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಆಗ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗಿರಲು ಕಾರಣಗಳೇನೆಂದು ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.



ಕೋಲ್ಸ್ ಅವರು ಕೊಳಚೆ ಪ್ರದೇಶದ ಗುಡಿಸಲಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಬ್ರೆಜಿಲಿನ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅವನ ಗುಡಿಸಲಿನ ಎದುರಿಗೇ ಸಮುದ್ರ ತೀರದ ಶ್ರೀಮಂತ ಮಹಲುಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದವು. ಅವನು ಹೊಟ್ಟೆಪಾಡಿಗಾಗಿ ಭಿಕ್ಷೆ ಬೇಡುತ್ತಾನೆ, ಸಣ್ಣ ಪುಟ್ಟ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆ, ಕಾರುಗಳನ್ನು ತೊಳೆಯುತ್ತಾನೆ, ಶ್ರೀಮಂತ ಬ್ರೆಜಿಲಿಯನ್ನರ ಬೂಟುಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಶ್ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಕೋಲ್ಸ್, ಈ ಹುಡುಗ ಮತ್ತು ಅವನಂತಹ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು, ತಮ್ಮ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿದ್ದೂ, ಹೇಗೆ ಬಲವಾದ ನೈತಿಕ ಅರಿವನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಅನ್ಯಾಯ

ಕಾಲ ನಡೆಸಲಾದ ಒಂದು ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಅಧ್ಯಯನ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಕೆಲವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಭಾರತದ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾಯಿತು. ಇದು 3000 ಆರ್ಥಿಕ ಸೌಲಭ್ಯರಹಿತ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಇದರ ಗುರಿಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ತತ್ತ್ವಗಳು ಕಷ್ಟದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನೀವು ಅಂತರಜಾಲದಲ್ಲಿ www.younglives.org.uk ಮೂಲಕ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಮಾಡದಿರುವುದು, ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುವುದು, ಕಡಿಮೆ ಅದೃಷ್ಟವಂತರು ಅಥವಾ ತಮಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಸಹಾಯಕರಿಗಾಗಿ ತ್ಯಾಗ ಮಾಡುವುದರ ಕುರಿತು ಅವರಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಇತ್ತು.

ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 'ನೈತಿಕ ಹೆಮ್ಮೆ, ಮತ್ತು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಆತ್ಮಗೌರವ' ಇದ್ದವು. ಆದರೆ, ಈ ಚಿತ್ರಣ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಲ್ಲ ಎಂದು ಕೋಲ್ಸ್ ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗನ ಪಕ್ಕದ ಮನೆಯವನೊಬ್ಬ, 'ಕೇಡಿಗ, ಹರಟೆಪ್ರಿಯ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಹಿತಕಾರಿ!' ಎಂದು ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕೋಲ್ಸ್ ಶ್ರೀಮಂತ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ, ಅದೇ ರೀತಿಯ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳು ಅಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಡುಬಂದವು. ಕೆಲವರು ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಅಹಂ, ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕ ಸ್ವಪ್ರತಿಷ್ಠೆ ಹಾಗೂ ಅಹಿತಕರ ಸ್ವಾರ್ಥತೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರು. ಆದರೂ, '. . . . ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ನಮ್ಮ ನಗರದ ಹೊರವಲಯಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳೂ ಇದ್ದರು'. ಈ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ ಏನೆಂದು ಕೋಲ್ಸ್ ಅಚ್ಚರಿಪಡುತ್ತಾರೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ಮಗು ಹೇಗೆ ತನ್ನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ತನ್ನದೇ ಆದ ನೈತಿಕ ಭಾವಗಳು ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತವೆ. ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಒಂದು ವಿಚಾರವಾದರೆ, ಅವುಗಳ ಪ್ರಕಾರ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಇನ್ನೊಂದು. ನಿಜಕ್ಕೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾದದ್ದು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಇದನ್ನು ನೈತಿಕ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಿಂದ ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿ ಊಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆ

ವಯಸ್ಕರಾಗಿ ನಾವು, ಬೇರೆಯವರ ಒಳಿತಿನ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕಿಳಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತೇವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಆಗಾಗ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವುಗಳಿಂದ ಅವರು ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾಗಬಹುದು. ಬೇರೆಲ್ಲರೂ ಕ್ರಿಕೆಟ್ ಆಡುತ್ತಿದ್ದಾಗ, ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ ತನ್ನ ಸಹಪಾಠಿಯನ್ನು ವಿರಾಮದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಹೋಂವರ್ಕ್ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಕೇಳುತ್ತಾನೆ. ಆ ಸಹಪಾಠಿ ಅವನ ಜೊತೆ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾನೆಯೆ? ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗಿಯರು ಜೊತೆಯಾಗಿ ಒಂದು ಯೋಜನೆಯ ಮೇಲೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಚಾರಕ್ಕಾಗಿ ನಿಜವಾಗಿ ಪಾತ್ರಳಾಗಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಹುಡುಗಿಯ ಬದಲಾಗಿ ಅವಳ ಸಹಪಾಠಿ (ಇಬ್ಬರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬಳು) ಹುಡುಗಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಪ್ಪಾಗಿ ಈ ಮೆಚ್ಚುಗೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆಗ ಆ ಹುಡುಗಿಯು ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆ ಮೆಚ್ಚುಗೆಗೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಭಾಜನರಾಗಬೇಕಾದುದು ತನ್ನ ಗೆಳತಿ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾಳೆಯೆ? ಶಾಲಾ ಪರಿಸರ ಕಾರ್ಯಪಡೆಯಲ್ಲಿರುವ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಜಗಲಿಯ ಮೇಲೆ ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್ ಕಸವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾನೆ. ಆಗ ಅಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಯಾರೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವನು ಅದನ್ನು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುವ ತೊಂದರೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆಯೆ? ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ತನ್ನ ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಉತ್ತರಗಳಿಗೆ ಐದಕ್ಕೆ ಐದು ಅಂಕಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವಳು ಅದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿಸುತ್ತಾಳೆಯೆ?

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಎಲ್ಲ ಉದಾಹರಣೆಗಳು 'ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ವರ್ತನೆ'ಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸೂರಿನಡಿಯಲ್ಲೇ ಬರುತ್ತವೆ. ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ವರ್ತನೆಯೆಂದರೆ, ಬೇರೆಯವರ ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಆ ನಿರ್ಧಾರಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಂದು ಕ್ಯಾರೋಲ್ ಇಝಾರ್ಡ್, ಜಾರ್ಜ್ ಬೇರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕಿರಿಯನೊಬ್ಬನು ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾನೆಯೇ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳು ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಇಝಾರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಬೇರ್ ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಅವರಿಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವ ಅಥವಾ ಒಂದು ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುವ **ಆವಶ್ಯಕತೆಯ ಅರಿವು** ಇರಬೇಕು. ಈ ಅರಿವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಎಳೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರಿಂದ, ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಪರಾನುಭೂತಿ ಅಥವಾ ಸಹಾನುಭೂತಿ ಭಾವನೆಗಳಿಂದ ಬರುವಂತಹದ್ದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವರಿಗೆ **ಯಾವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಗೊತ್ತಿರಬೇಕು**. ಇದು ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ವಿವರವಾಗಿ ನೋಡಿರುವ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಹಮತದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು. ಅದರಿಂದ ತನಗಾಗುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಲಾಭನಷ್ಟಗಳನ್ನು ಅಳೆದುನೋಡಿದ ಮೇಲೆ, ಅವರು ಅದನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ!

ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಸೆಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳ ಜೊತೆ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿಯೇ ಸಮಸ್ಯೆಯಿರುವುದು. ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಒಂಭತ್ತರಿಂದ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷದವರ ಜೊತೆ ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ ಆಧಾರಿತ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಈ ರೀತಿಯ ನೈತಿಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳು ಉಂಟಾದಾಗ ತಮ್ಮ ಅಂತರ್ಯದೊಳಗೇ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ನಡೆಯುವ ಸಂಭವ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ. ಕಡಿಮೆ ವೆಚ್ಚದ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವರ್ತನೆ (ಯಾರದ್ದಾದರೂ ಬಿದ್ದ ಪೆನ್ನನ್ನು ಎತ್ತಿ ಕೊಡುವಂತಹದ್ದು) ಅವರಿಗೆ ಸಲಭವಾಗಿ ಬಂದಿರುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ದುಬಾರಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವರ್ತನೆ (ಹೆಸರನ್ನು ಬಹಿರಂಗಗೊಳಿಸದೇ ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ತಮ್ಮ ದುಡಿಮೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ದಾನ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯವು) ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಸೆಗಳ ಜೊತೆಸೇರಿ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ! ಈ ಸಂಘರ್ಷವು ಪರಿಹಾರವಾಗುವುದು ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಿಂದ. ಹೀಗಾಗಿಯೇ ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವರ್ತನೆಯು, ಅಮೂರ್ತತೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಂಡ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯೇ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಜವಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಅನಿಸದಿದ್ದಾಗಲೂ, ಅದನ್ನು ಅವರು 'ಮಾಡಲೇ ಬೇಕಾದಾಗ' ಅಂತಹವುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಅಮೂರ್ತ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಇನ್ನೊಂದು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಬ್ರೆಝಿಲ್‌ನ ಒಂದು ಪಟ್ಟಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಾಸ್ತವ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ, ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳ ವಯೋಮಾನದ

ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ನಡೆಸಿದರು. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳೆಲ್ಲರನ್ನೂ ಎಷ್ಟು ಸಹಾಯಹಸ್ತರು ಮತ್ತು ಉದಾರಿಗಳು ಎಂದು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ಆ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧಿಸಿ ನೋಡಲಾಯಿತು. ಆ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಕೆಳಗೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಒಂದು ಕತೆಯಂತಹ ಹಲವಾರು ಕತೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿತ್ತು.

'ಒಂದು ದಿನ ಮೇರಿಯು ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತೆಯ ಸಂತೋಷಕೂಟಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಳು. ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಬಿದ್ದು ಕಾಲಿಗೆ ಗಾಯ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗಿಯನ್ನು ನೋಡಿದಳು. ಆ ಹುಡುಗಿಯು, ತನ್ನ ಮನೆಗೆ ಹೋಗಿ, ತನ್ನ ಪೋಷಕರನ್ನು ಕರೆತರಲು ಮೇರಿಯನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಂಡಳು. ತನ್ನ ಪೋಷಕರು ಬಂದು ಆಕೆಯನ್ನು ವೈದ್ಯರ ಬಳಿ ಕರೆದೊಯ್ಯಬಹುದೆಂಬುದು ಗಾಯಗೊಂಡಿದ್ದ ಹುಡುಗಿಯ ಆಲೋಚನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಮೇರಿಯು ಓಡಿಹೋಗಿ ಆಕೆಯ ಪೋಷಕರನ್ನು ಕರೆತಂದರೆ, ಆಕೆ ಸಂತೋಷಕೂಟಕ್ಕೆ ಹೋಗುವುದು ತಡವಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಗೆಳತಿಯರೊಂದಿಗಿನ ವಿನೋದ ಮತ್ತು ಸಾಂಘಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ವಂಚಿತಳಾಗುತ್ತಾಳೆ!'

ಆ ಹುಡುಗಿಗೆ ಮೇರಿ ಏಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕು, ಏಕೆ ಮಾಡಬಾರದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನೀಡಿರುವ ನೈತಿಕ ಯೋಚನೆಯ ವಿವಿಧ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಮೌಲ್ಯ ನಿರ್ಧರಿಸಲು (rate) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

- ಮೇರಿ ಸಂತೋಷಕೂಟದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ವಿನೋದವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದಳು ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗುತ್ತದೆ (ಖುಷಿಯೇ **ಮುಖ್ಯವೆಂಬ** ಕಾರಣ–**hedonistic** reason)
- ಆ ಹುಡುಗಿಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಹಾಯ ಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಬೇಡವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (**ಆವಶ್ಯಕತಾಮುಖಿ**ಯಾದ ಕಾರಣ–a **needs - oriented** reason)
- ಮೇರಿಯ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯರು ಅವಳು ಮಾಡಿದ್ದು ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (**ಅನುಮೋದನಾಮುಖಿ** ಕಾರಣ – **an approval** – oriented reason)
- ತಾನು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು ಒಪ್ಪಬಹುದಾದ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಮೇರಿ ಭಾವಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ (**ರೂಢಮಾದರಿಯ ಕಾರಣ – stereotypic** reason)
- ತಾನು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರೆ ಅಥವಾ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಮೇರಿಗೆ ಹೇಗನಿಸುತ್ತದೆ, ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (**ಆಂತರೀಕರಣಗೊಂಡ** ಕಾರಣ – an **internalized** reason)

ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಖುಷಿ ಅಥವಾ ಅನುಮೋದನಾಮುಖಿ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರೋ ಅವರನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವವರು ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಉದಾರಿಗಳು ಎಂದು ಅವರ ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದರು. ವಯಸ್ಸೂ ಕೂಡ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ದೊಡ್ಡಮಕ್ಕಳು ಬಹಳ ಸಲ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಂಡ ಅಮೂರ್ತ ಕಾರಣವನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಯಾರೆಲ್ಲ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದರೋ ಅವರೆಲ್ಲ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಹವರಾಗಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳು

ಬಳಸಿದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆ ಅವರ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಆ ಸಹಸಂಬಂಧ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಅಪವಾದಗಳೂ ಇದ್ದವು.

ಯಾರಾದರೂ, ಏನನ್ನು 'ಮಾಡಲೇಬೇಕು' ಮತ್ತು ಕೊನೆಗೆ ಏನನ್ನು 'ಮಾಡುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಎಲಿಯಟ್ ಟ್ಯುರಿಯಲ್ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಸೆರೆಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನಿಗೆ ಆತನ ಸ್ನೇಹಿತರು ಒಡ್ಡಿದ ಸವಾಲಿನ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಅವನು ಶಾಲೆಗೆ ರಾತ್ರಿಯ ಉಡುಪನ್ನು ಧರಿಸಿ ಹೋಗಬೇಕು ಅಥವಾ ಒಂದು ಅಳಿಸುವ ರಬ್ಬರನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕು ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಸಹಪಾಠಿಗೆ ಹೊಡೆಯಬೇಕು. ಇದಾದ ನಂತರ ಅವನು ಏನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅವನು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಆ ಮಕ್ಕಳು, ಹುಡುಗನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳ**ಬೇಕು** (ಶಾಲೆಗೆ ಪೈಜಾಮದಲ್ಲಿ ಹೋಗುವುದು). ಏಕೆಂದರೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಆ ಹುಡುಗನು ಯಾರಿಗೂ ನೋವುಂಟು ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಈ ಮೂರರಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು ಆ ಹುಡುಗ ಮಾಡುತ್ತಾನೆಂದು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದಾಗ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯ ಬದಲು ಅವನು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕ (ಅಳಿಸುವ ರಬ್ಬರನ್ನು ಕದಿಯುವುದು) ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ದೊಡ್ಡ (ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಹೊಡೆಯುವುದು) ನೈತಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು **ಮಾಡುತ್ತಾನೆ** ಎನ್ನುವುದು ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವನಿಗೆ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು ಸಮಾಜ ಒಪ್ಪದಿರುವ ಭಯವಿರುತ್ತದೆ. ಕೇವಲ ಆರು ವರ್ಷದ ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಆ ಹುಡುಗ ಏನನ್ನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು, ಆದರೆ ಏನನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು.

ಬೇರ್ ಮತ್ತು ಇಝಾರ್ಡ್ ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಮಗುವಿಗೆ ಯಾವುದು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ವರ್ತನೆ ಎಂದು 'ತಿಳಿದಿರುವುದು' ಹಾಗೂ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಆ ಮಗು ತೋರಿಸುವ ವರ್ತನೆಯ ನಡುವಿನ ಅಸಂಗತತೆಯನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಬಲ ನೆಪಗಳನ್ನು ಹೇಳಿ ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ: 'ನಾನೇನೂ ಬೇರೆಯವರಷ್ಟು ಮೋಸ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ', 'ನಾನು ಬರೀ ತಮಾಷೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ', 'ಅವಳು ತನ್ನ ಹಣವನ್ನು ಹಾಗೆ ಹೊರಗೆ ಬಿಡಬಾರದಿತ್ತು'. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, 'ಅದನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದು ಅವನು!' ಎನ್ನುವುದೊಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ಹೇಳಿಕೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಬಲವಾದ ಭಾವನೆಗಳು ಆ ಅಂತರವನ್ನು ತುಂಬಬಹುದು. ಹಲವಾರು ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳು ಕೆಲವು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ವರ್ತನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಧರಿಸುವಾಗ ಅಪರಾಧಿ ಪ್ರಜ್ಞೆ, ಅವಮಾನ ಅಥವಾ ಹೆಮ್ಮೆ ಅನುಭವಿಸಿದ್ದನ್ನು ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. (ಉದಾ: 'ನಾನೇನಾದರೂ ಆತನಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ ನಾನೇ ಬದುಕಲು ಆಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ'.)

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

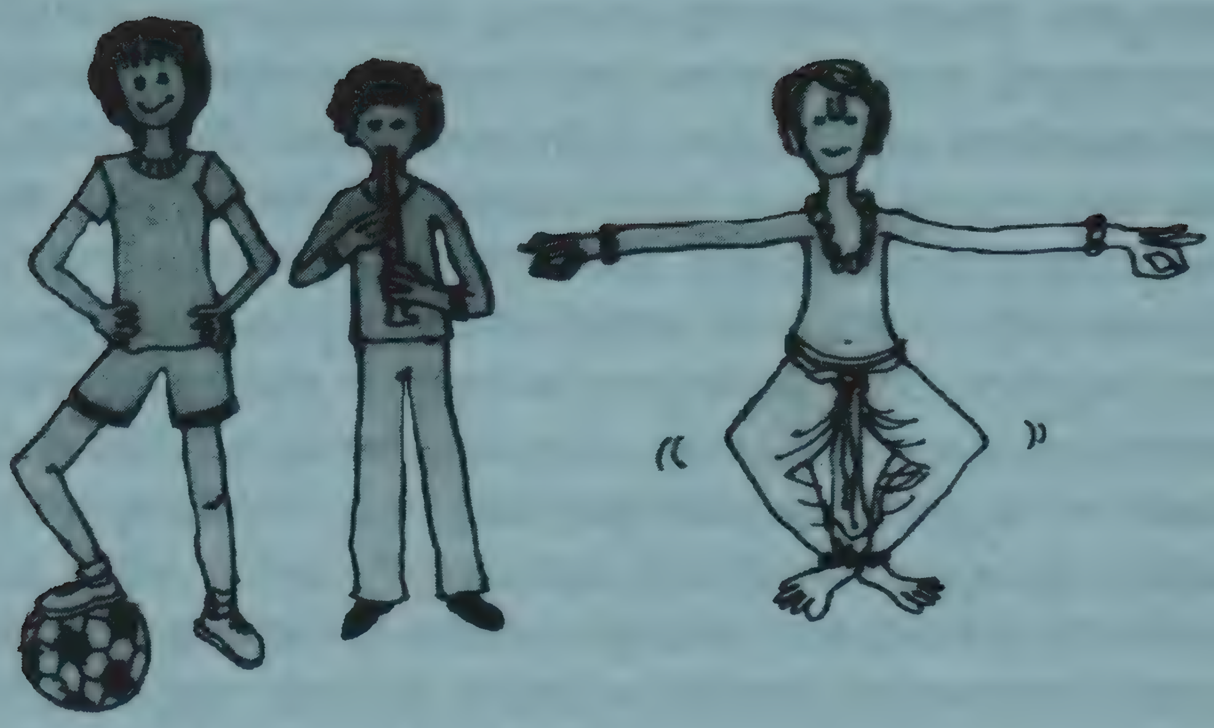
ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ಸರಿ'ಯಾದ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುವಾಗ, ನಮಗೇನಾದರೂ ನಮ್ರತೆ ಇದ್ದರೆ, ಅವರಿಗೆ ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಗಳಾಚೆಗೆ ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿ ಮತ್ತು ಅವರದ್ದೇ ಆದ ನೈತಿಕ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂದೂ ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಇದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ಇರುವ ಒಂದೇ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ಪ್ರೀತಿ ವಿಶ್ವಾಸದ

ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಮುಕ್ತ ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಸಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಹೌದು, ಇದು ಏನನ್ನೂ ಖಾತರಿಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ! ಅದಾಗ್ಯೂ, ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿರುಗಿ ಸವಾಲೆದುರಿಸುವ ಹಕ್ಕಿನ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆ ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಬಹುದೆಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರಗಳು ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಇದನ್ನು ಕಠಿಣಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯನ್ನೇ ಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿಲ್ಲದಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಹೋಂವರ್ಕ್ ಮಾಡಲು ಇನ್ನೊಬ್ಬನಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ, ಅಥವಾ (ತೀರಾ ಕೆಟ್ಟದ್ದೆಂದರೆ) ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಅದು ನಕಲು ಅಥವಾ ಮೋಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತೆಯೊಬ್ಬಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶ್ರೇಣಿಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆಯಾದರೆ, ಆಗ ಸೂಕ್ತ ಭಾವವು ವಿಜಯೋತ್ಸಾಹವೇ ಹೊರತು ವಿಷಾದವಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಯಶಸ್ಸಿರುವುದು ಬೇರೆಯವರ ನಷ್ಟದಲ್ಲಿ, ಆದರೆ ಅಂತಹ ಸಾಧನೆಯು ಎಲ್ಲರಿಂದ ಪ್ರಶಂಸೆಗೆ ಪಾತ್ರವಾಗುತ್ತದೆ! ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪರಿಪಾಠಗಳು ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳ ಆಂತರೀಕರಣದ ಮೇಲೆ ಎಂತಹ ಪ್ರಬಲ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಬಲ್ಲದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಬಹುತೇಕ ನಮಗೆ ಅರಿವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಡ್ಯಾಮನ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಹತ್ತು ವರ್ಷ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿ. ಅವರದ್ದೇ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ, ಗುಂಪಿನ ಕಿರಿಯ ಸದಸ್ಯನು, ತುಂಬಾ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಮಾಡದಿದ್ದರೂ, 'ತನ್ನ ಕೈಲಾದಷ್ಟು ಅತ್ಯುತ್ತಮ'ವಾದದ್ದನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದರಿಂದ, ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಸಿಗಬೇಕಾದ ಮಿಠಾಯಿಗಳಷ್ಟೇ ಮಿಠಾಯಿಗಳು ಅವನಿಗೂ ಸಿಕ್ಕಿದವು. ನಾವು, ದೊಡ್ಡವರು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ 'ಮಿಠಾಯಿ'ಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವಾಗ ಆ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುತ್ತೇವೆ! ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪುರಸ್ಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಶಾಲೆಯ ಆಚೆಯ ಬಹಳಷ್ಟು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದ ಈ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಯೋಗ್ಯವಾದುದು ಎಂದು ನಂಬುವುದಾದರೆ, ಮತ್ತೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಮುಕ್ತ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮ್ಮ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ವಿಧಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವರು ನಮ್ಮ ಆಚೆಗೂ ಹೋಗಬಹುದೆಂಬ ಆಶಯದೊಂದಿಗೆ, ಮಾನವನ ಜೀವನದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಅವರೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 7

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ



ಅನೇಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ, 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ'ಯನ್ನು (intelligence) ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಾಯವು, 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೇನು?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾನು ಪಾಠ ಮಾಡುವಾಗ, ಒಂದು ಭಿನ್ನವಾದ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ಅದು ನಿಮಗೂ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಎಂದೆನಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಗುಂಪಿನವರ 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು' (ಹಾಗೆಂದರೆ ನಿಮಗೆ ಏನೇ ಅನಿಸಲಿ) ಅಳೆಯಲು 5 ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅಥವ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನೀವು 6 ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರನ್ನು ಅಥವ 13 ವರ್ಷದ ಹರೆಯದವರನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಈ ಕಿರು 'ಐಕ್ಯೂ'ವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಾಗ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದ ಮತ್ತು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುವಂಥ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮೇಲೇಳುತ್ತವೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ನಿಮಗೆ ಅವು ಸಿಗಬಹುದು.

ನಾನು ಹೀಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೇ:

- ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಭಾರತೀಯರು?
- ಅವರು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದವರು?
- ಅವರು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದು ಓದಲು ಬರೆಯಲು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ?
- ನನ್ನ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಜ್ಞಾನದ (knowledge) ಬದಲಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು (ability) ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವಂತೆ ನಾನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು?
- ನನ್ನ ಪರೀಕ್ಷೆಯು, ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವಂತೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಠಿಣವಾಗಿರಬೇಕೇ? ಅಥವ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಲಾಗದ ಹಾಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿರಬೇಕೇ?
- ಅತ್ಯಂತ ವಿಶಾಲ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಬದುಕುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಗುವಂಥ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಏಕೈಕ ಬಾರಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಹೇಗೆ ಅಳೆಯಬಲ್ಲುದು?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವಾಗ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಎದುರಿಸುವ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ವಿಷಯವಾಗಿರುವಂಥ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು, ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅಳೆಯಲು, ಆ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಯಾವುದೇ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುವಂತಿರಬೇಕು. ಸಮಾಜದ ಯಾವುದೇ ವರ್ಗಕ್ಕೂ ಅದು ತಾರತಮ್ಯವನ್ನು ತೋರಕೂಡದು ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಅದು ಅವಲಂಬಿಸಿರಕೂಡದು. ಇಂಥ ಷರತ್ತುಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟಕರ. ಅಲ್ಲದೆ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು 'ಅನುಭವ'ದ ಬದಲಿಗೆ, 'ಸಾಮರ್ಥ್ಯ'ದ ವಿಚಾರ ಎಂದು ನಂಬಿದರೆ, ಬಹಳ ಬೇಗ ನಮಗೆ ನಿರಾಶೆಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅನುಭವದಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮುಕ್ತವಾದ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಬಹುತೇಕ ಅಸಾಧ್ಯ. ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಜ್ಞಾನ ಅಥವ ಕಲಿತ ಕೌಶಲಗಳಿಗೆ ಇಳಿದುಬಿಡುತ್ತವೆ. ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬಯಸುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಸುಲಭದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎನ್ನುವುದು ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರು ಹೊಂದಿರುವ ಒಂದು ಸಂಗತಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದರೆ, ನಾವು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಒಂದಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಪರಿಸರದ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನೋಡುವುದೇ ಯುಕ್ತವಾಗಿರುವಾಗ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಂಥ ವಿಷಯವನ್ನು ಅಳೆಯಲೂ ನಾವು ಹಿಂದೇಟು ಹಾಕಬಹುದು.

ಈ ಎಲ್ಲ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ವಿಷಯವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಲಯವಾಗಿಯೇ ಇಂದಿಗೂ ಉಳಿದಿದೆ. 1994ರಲ್ಲಿ ದ ಬೆಲ್ ಕರ್ವ್ (The Bell Curve) ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗಾಗಿ ಪ್ರಕಟಿಸಲಾಯಿತು. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅದು ಅನೇಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಂಡಿತು. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಜನಸಮೂಹದಲ್ಲಿ 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮಾಪನಾಂಕ' (IQ)

ಅಂಕಗಳ ಹಂಚಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪದ ಸುತ್ತಲೇ ಇದ್ದುವು. ಈ ಹಂಚಿಕೆಯು ಗಂಟೆಯ (ಬೆಲ್) ಆಕಾರದಲ್ಲಿದ್ದು, ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಸರಾಸರಿಯ ಸುತ್ತ ಅಂಕವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಮಂದಿ ಅತ್ತಿತ್ತಲಿನ ತುದಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕ ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, 'ಬೆಲ್ ಕರ್ವ್' ಬದುಕಿನ ಅನೇಕ ವ್ಯತ್ಯಸ್ತಾಂಕಗಳ (variables) (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಯಸ್ಕರ ಎತ್ತರ) ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ಯಾರ ಮನಸ್ಸನ್ನೂ ನೋಯಿಸದ ವಾಸ್ತವಾಂಶ. ಆದರೆ 'ಐಕ್ಯೂ'ವು ಪಾರಿಸರಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಡತನದ ಬಲವಾದ ವಿವರಣೆ ಎಂದು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋದುದರಿಂದ ಈ ಪುಸ್ತಕವು ವಿವಾದಕ್ಕೆ ಗುರಿಯಾಯಿತು. ಅದು ಪ್ರಕಟಗೊಂಡ ತಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮದವರು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಛಿದ್ರಗೊಳಿಸಿದರು ಎಂದು ತಿಳಿದರೆ ನಿಮಗೆ ಅಚ್ಚರಿಯಾಗದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಲೇಖಕ ವಿಜ್ಞಾನಿ ಜೆ. ಗೋಲ್ಡ್ ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ಓದುಗರಿಗೆ 'ದ ಬೆಲ್ ಕರ್ವ್'ನ ಗ್ರಾಫ್‌ಗಳು ಮತ್ತು ಚಾರ್ಟ್‌ಗಳು ಒಂದು ದಟ್ಟ ಅನುಮಾನವನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಸೌಖ್ಯ, ಬಡತನ ಮತ್ತು ಒಂದು ಕೆಳವರ್ಗದ ಕೆಡುಕು ಇತ್ಯಾದಿಗಳು ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕಿಂತಲೂ, ನ್ಯಾಯದ ಒಂದು ಕಡಿಮೆ ವಿಷಯಗಳಾಗಿವೆ.' ಪುಸ್ತಕದ ಮೇಲಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಟೀಕೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಾರ್ಯಕಾರಣವು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವಾಂಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದವು. ಅಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಬಡತನವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥವಲ್ಲ. ಹಾಗೆಂದು, ಬಡತನದಿಂದಾಗಿ 'ಐಕ್ಯೂ' ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೂಡ ಅದು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಈ ವಿಮರ್ಶಕರು ಬಹಳ ಶ್ರಮಪಟ್ಟು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

- 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೇನೆಂದು ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೋ ಅದನ್ನು ಅಳೆಯಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ.
- ಯಶಸ್ವಿ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನಿಸುವ ಗುಣಗಳ ಸರಣಿಯ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಭಾಗವನ್ನು ಮಾತ್ರ 'ಐಕ್ಯೂ'ವು ಅಳೆಯುತ್ತದೆ.
- 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ವಂಶವಾಹಿಗಳು ಹಾಗು ಪರಿಸರ ಎರಡೂ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ.
- ಬಡಮಕ್ಕಳು, ಕೊರತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಅದು ಕಡಿಮೆ 'ಐಕ್ಯೂ' ಅಂಕಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ವಿವಾದದಿಂದ ಮೇಲೆದ್ದ ಧೂಳು ಇಳಿದು ಎಲ್ಲವೂ ಶಾಂತವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಮುನ್ನವೇ ಡಿಸೆಂಬರ್ 1994ರಲ್ಲಿ ವಾಲ್‌ಸ್ಟ್ರೀಟ್ ಜರ್ನಲ್ 52 ಮಂದಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಹಿ ಹಾಕಿದ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಲೇಖನವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿತು. ಅದು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ನಿಜಕ್ಕೂ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬ ಬಗೆಗಿನ 'ತಪ್ಪು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ದೂರ ಮಾಡುವ' ಒಂದು ಯತ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಅನೇಕ ಇತರ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ, ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿತು.

- 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೆ ಏನು' ಎಂದು ಜನರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೋ ಅದನ್ನು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಖಂಡಿತಾ ಅಳೆಯುತ್ತವೆ.

- 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಏನನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತವೆಯೋ ಅವು 'ಭಾರೀ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂಥವು'[15]
- ಜನರಲ್ಲಿ 'ಐಕ್ಯೂ' ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಪರಿಸರದ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ವಂಶವಾಹಿಯು ಸಮಾನವಾದ ಅಥವ ದೊಡ್ಡದಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ.
- ಕಡಿಮೆ 'ಐಕ್ಯೂ'ವನ್ನು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಲು, ಪರಿಸರಗಳನ್ನು ತಿದ್ದುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಈಗಲೂ ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ.

ಆ ಲೇಖನದ ಲೇಖಕರಾದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಲಿಂಡಾ ಗಾಟ್‌ಫ್ರೆಡ್‌ಸನ್, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣತರಾದ ಒಟ್ಟು 100 ಪರಿಣತರನ್ನು ಸಂಪರ್ಕಿಸಿದರು. 52 ಮಂದಿ ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, 48 ಮಂದಿ ಇದನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿದರು. ಈ ಮೇಲಿನಂಥ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬ ವಿಜ್ಞಾನಿಗೆ ಯಾವ ಕಾರಣಗಳಿರಬಹುದು? ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಅಳತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯಾರಿಗಾದರೂ ನೈಜ ಅಸಹಮತ ಇರಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ ಲೇಖನದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಕೊರತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಮಾಧಾನವಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಕಾರಣವು, ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತಲೂ ನೈತಿಕ ತತ್ವಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಸಮಾಜದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಭಾಗವು ಇನ್ನಷ್ಟು ತಾರತಮ್ಯಕ್ಕೆ ಈಡಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು, ಜೀವನವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಮ್ಮ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಪಡೆಯದಂತಿರಲು ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳನ್ನು (claims) ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅದು ಹೊಣೆಯೇ?

'ದ ಬೆಲ್ ಕರ್ವ್'ನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಗಿರುವಂಥ ಚಿಂತನೆಗಳು 'ಸುಸಂತಾನ ಶಾಸ್ತ್ರ' (eugenics)ದಂಥ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಳುವಳಿಗಳಿಗೆ ಆಹಾರ ಒದಗಿಸಿದ್ದು ಮಾತ್ರ ಒಂದು ವಾಸ್ತವ. 100 ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಹಳೆಯದಾದ 'ಸುಸಂತಾನ ಶಾಸ್ತ್ರ' ಚಳುವಳಿಯು, ಜನತೆಯ ಸರಾಸರಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ, ಮಾನವ ಸಂತಾನೋತ್ಪತ್ತಿಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಕಡಿಮೆ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಮಾಪನಾಂಕ ಹೊಂದಿರುವ ವಂಶವಾಹಿ ಇರುವವರೆಂದು ನಂಬಲಾಗಿರುವ ಯಾರೇ ಆಗಲಿ ಅವರ ಬಲವಂತದ ಸಂತಾನಶಕ್ತಿಹರಣ, ಅಥವ ಅಂಥವರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊಂದದಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅಥವ ಈ ತೊಂದರೆ ಇಲ್ಲದವರು ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊಂದುವಂತೆ ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಇದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಕ್ರೂರವಾದುದು ಮತ್ತು ನೇರವಾಗಿ ಕಗ್ಗತ್ತಲ ಯುಗದಿಂದ ಬಂದಂತೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಇಂಥ ಚಿಂತನೆಗಳು ಇಂದು ಕೂಡ ಜೀವಂತವಿವೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಸುಸಂತಾನ ಶಾಸ್ತ್ರ ತಮ್ಮ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಕನಸುಗಳಿಗೆ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಬೆಂಬಲ ಒದಗಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಯನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಮಾಪನಾಂಕದ ವಂಶವಾಹಿ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅದರ ಮಹತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಪುರಾವೆಯೂ ಸೇರಿದೆ. ಸುಸಂತಾನ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಆಧಾರ ನಿಜವಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಉನ್ನತ 'ಐಕ್ಯೂ' ಹೊಂದಿದ ಮಾನವಜೀವಿಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರ ತುಂಬಿರುವ ಒಂದು ಜಗತ್ತು

15 ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಅಮೆರಿಕಾದ ಹೊರಗಿನ ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನೂ ಹೇಳಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ.

ನ್ಯಾಯಪೂರ್ಣವಾದದ್ದೂ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಯುಳ್ಳದ್ದೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನನಗಂತೂ ಸಂಶಯವಿದೆ. ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಸದರಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಬಗೆಹರಿದಿಲ್ಲ; ಬಗೆ ಹರಿಯುವ ಲಕ್ಷಣವನ್ನೂ ಅವು ತೋರುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಈ ವಿವಾದಾಂಶವು ಇಲ್ಲಿ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೊಂದು ಧೂಳೆಬ್ಬಿಸಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಂಶ. ಬಹುಶಃ ಅವಕಾಶಗಳು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕುಂಠಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಬಡತನವು ಹೇಳುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ಪಟಿಕಸ್ಪಷ್ಟ ಇರುವುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಕಡಿಮೆ 'ಐಕ್ಯೂ'ಗಳು ಬಡತನಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಯಾವುದೇ ವಿಚಾರವನ್ನು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಮೊದಲು ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ ಕೊಟ್ಟ ಬಳಿಕವಷ್ಟೇ ತನಿಖೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜನನಪೂರ್ವ ಪಾಲನೆ, ಶಿಶುಪಾಲನೆ, ಮನೆಯ ಪರಿಸರ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟ ಇಂಥವುಗಳಿಂದ ನಾವು ಬಹಳ ದೂರ ಉಳಿದಿದ್ದೇವೆ. ಹಾಗೆಂದು, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ, ಕೆಳವರ್ಗಗಳ ತಮ್ಮ ಸಹವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಬಹುಶಃ ತಮಗೇ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆ, ಆಳವಾದ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿರುವುದನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಡಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಾಠಹೇಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಆ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಡಿಮೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೆ, ಅಂಥ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳೇನಿರಬಹುದೆಂದು ಅವರು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಅಥವ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿರುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ದ ಬೆಲ್ ಕರ್ವ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದಂಥ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಸಿಗುವುದು ತೀರಾ ವಿರಳ.

ಆದರೆ, ಈ ಚರ್ಚೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಅನತಿ ಸಮಯದಲ್ಲೇ ಅವು ಇಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗಬಹುದು. ಈಗಾಗಲೇ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ನೇರನಡೆಯನ್ನು

ಬಾಕ್ಸ್ 1

'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆ

ಪರವಾನಗಿ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ ಮಾತ್ರ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮನೋವೈದ್ಯ ಅಥವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ) ಅಧಿಕೃತ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸ್ವಾಮ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದುವ ಅಥವ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಅನೇಕ ಹವ್ಯಾಸಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಇವನ್ನು ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅವನ್ನು ಅವುಗಳ ಮನರಂಜನಾ ಮೌಲ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ನೋಡಬೇಕು. ಸಾರ್ವಜನಿಕರಲ್ಲಿ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳತ್ತ ಕೊಂಚ ಅತಿಯಾದ ಒಲವಿದೆ ಮತ್ತು ಇಂಥ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅಳೆಯಲ್ಪಡುವ ಮತ್ತು ವಿವರಿಸಲ್ಪಡುವ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗಿರುವ ಪ್ರೀತಿಯನ್ನು ತಟ್ಟುವುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ! ಆದರೆ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಗು, ಮತ್ತದರ ಪೋಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಇದರ ಪರಿಣಾಮ ಮನರಂಜನೆಗಿಂತಲೂ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನದು. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ತಮ್ಮ ಬಳಿಗೆ ಕಳುಹಿಸಲಾದ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ, ಸಂದೇಹಿತ ಕಲಿಕಾ ನ್ಯೂನತೆಗಳು, ಅತಿಚಟುವಟಿಕೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತಲ್ಲಣಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲಕ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುವ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದರ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಅದೇ ಎರಡು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸುಮಾರು ಒಂದು ಶತಮಾನದಿಂದಲೂ ಬಳಸುತ್ತ ಬಂದಿದ್ದೇವೆ (ಕಾಲ ಕಳೆದಂತೆ ಅಲ್ಪಸ್ವಲ್ಪ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ ಅಷ್ಟೆ). ಅವುಗಳೆಂದರೆ, 'ದ ಸ್ಟಾನ್‌ಫರ್ಡ್ – ಬೈನೆಟ್' ಮತ್ತು 'ದ ವೆಶ್ಲರ್'. ಈ ದೃಢಪಟ್ಟ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ರಚಿತವಾಗಿದ್ದು, ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸಿದಾಗ, ಅವು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಬೇರೆಬೇರೆ ಹರೆಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ದೊಡ್ಡ ಗುಂಪಿನ ಸರಾಸರಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅಂಕವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕಲಾಗುತ್ತದೆ.

$$\text{ಐಕ್ಯೂ} = \text{ಮಾನಸಿಕ ವಯಸ್ಸು}$$

$$\frac{\text{(ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಗಳಿಸುವ ಅಂಕಕ್ಕೆ ಸಮನಾದ ಅಂಕಗಳಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ವಯಸ್ಸು)}}{\text{ಕಾಲಾನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸು (ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಯಸ್ಸು)}} \times 100$$

100 ಅಂಕವು 'ಸಾಧಾರಣ' ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಆತನದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಇತರರಿಗೆ ಸಮನಾದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ತೋರಿದ್ದಾನೆ ಎಂದರ್ಥ. ಜನತೆಯ ಮೂರನೆ ಎರಡರಷ್ಟು ಮಂದಿ ಸುಮಾರು 85 ಮತ್ತು 115ರ ನಡುವೆ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯತೆಗೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಿತಿ 70 ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ತುಂಬಾ ಮರುಖಾತರಿಯವೂ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ಣವಾಗಿಯೂ ಕಾಣಬಹುದು. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಾಗ ಜಾಗರೂಕರಾಗಿರಬೇಕು. ಮಗುವಿನ 'ಐಕ್ಯೂ' ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ.

- ಅದು ಮಗುವಿನ ಒಂದು ಸ್ಥಿರ ಗುಣವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುವ ಒಂದು ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ಆ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಮಗುವಿನ ರಕ್ತಗುಂಪು ಅಥವ ಹೆಬ್ಬೆಟ್ಟು ಗುರುತಿನಂತಲ್ಲ.
- ಆ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೋ ಒಂದನ್ನು ಅಥವ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸಬಹುದು: ಮಾತಿನ/ತಾರ್ಕಿಕ/ಸ್ಥಳ ಸಂಬಂಧಿತ ತರ್ಕಸರಣಿ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಅಗತ್ಯವಾಗುವ, ಪೂರ್ವನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿರುವ (closed-ended), ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ; ಎರಡು ಗಂಟೆಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ; ಅಪರಿಚಿತ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಕಾರಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಳಮಳ; ಪಾಲಿಸುವ (ವಿಧೇಯ) ಒಂದು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ.

ಅಲ್ಲಿ ಒಂದಷ್ಟು ಅಳತೆಯ ದೋಷವಿದೆ (ಎಲ್ಲ ಅಳೆಯುವ ಸಾಧನಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಗಳಿಗೆ ಅಧ್ಯಾಯ 9ನ್ನು ನೋಡಿ). ಇದರರ್ಥವೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿಯೂ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಥವ ಕರಾರುವಾಕ್ಕು ಎಂದು ನೀವು ಪರಿಗಣಿಸಕೂಡದು.

ಅಳೆಯುವುದಕ್ಕೆ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹಾಗೆಂದು, 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ಬಳಕೆಗಳೂ ಇವೆ. ಆದರೆ 'ಐಕ್ಯೂ'ನಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳೆಂದರೆ ಅದು 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ' ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಅನೇಕ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಇದ್ದಾರೆ. ಈ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮತ್ತು ಅದನ್ನನುಸರಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಮೀಕರಣ ಬರಲು ಸಾಧ್ಯ ಮತ್ತು ಬರಲೇಬೇಕು. ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಅಳತೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತೇವೆ (ಇವೆರಡೂ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ). ಹಾಗೆಯೇ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಕೆಲವು ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಗಳನ್ನೂ ನಾನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು

ಈ ಹಿಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ 'ದ ವಾಲ್ ಸ್ಟ್ರೀಟ್ ಜರ್ನಲ್' ಲೇಖನವು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರ ನೀಡಿದ್ದು ಹೀಗೆ:

> '. . . . ಇತರ ಸಂಗತಿಗಳ ಜತೆಗೆ, ತರ್ಕಿಸುವ, ಯೋಜಿಸುವ, ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಡಿಸುವ, ಅಮೂರ್ತವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವ, ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ, ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ಅನುಭವದಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ತೀರಾ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಅದು ಕೇವಲ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಕಲಿಯುವುದು, ಸಂಕುಚಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೌಶಲ ಅಥವ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಜಾಣತನವಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಲನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಸ್ತೃತ ಮತ್ತು ಆಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅದು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ– ಸಂಗತಿಗಳ 'ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ', 'ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ' ಅಥವ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು 'ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು'.

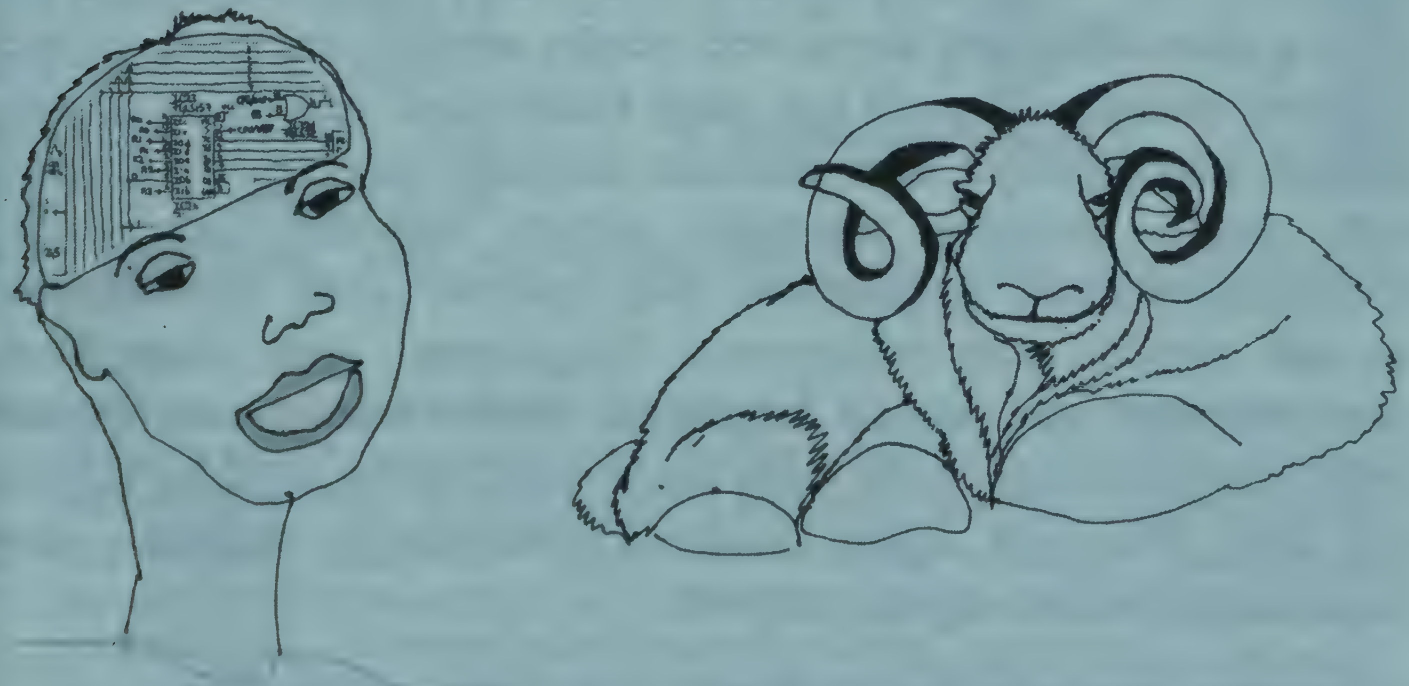
ಈ 'ಅಧಿಕೃತ' ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರನ್ನು ಸಂಪ್ರೀತಗೊಳಿಸಲು ಸಾಕಾಗುವಷ್ಟು ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾಸವಾಗುವುದಾದರೂ, ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ, ಪೋಷಕರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇವು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಕುಚಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಭಾರತ ಮತ್ತು ಇತರೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಒಂದು ಪೂರ್ವಗ್ರಹವಿದೆ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಆಹಾರದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಬೇಳೆಕಾಳುಗಳು ಮತ್ತು ಬಿಸಿ ಪಾನೀಯಗಳ ಜಾಹೀರಾತುಗಳು ನಿತ್ಯವೂ ಮಿದುಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಭರವಸೆ ನೀಡುತ್ತವೆ! ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ನಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಯ 'ಮಿದುಳಿನ ಶಕ್ತಿ'ಯ ಮಾದರಿಯು, ಒಂದು ಸಮಾಜದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಂಕುಚಿತವಾದುದು.

ಹಾಗೆಂದು, ನಾವು ಬೇರೆ ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಬೆಲೆ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಲ್ಲ – ಕ್ರೀಡಾ ತಾರೆಗಳನ್ನು, ಸಂಗೀತಕಾರರನ್ನು, ನೃತ್ಯಪಟುಗಳನ್ನು, ಲೇಖಕರನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಪ್ರತಿಭೆ ಇರುವ ಇತರರನ್ನು ನಾವು ಆರಾಧಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಈ ಪ್ರತಿಭೆ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಸಮಾನವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ನಾವು ಮರುಮಾತಾಡದೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಂಗೀತಗಾರನಲ್ಲದ ಅಥವ ಕ್ರೀಡಾಪಟುವಲ್ಲದ ಮಗುವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತನಗೆ ಅಥವ ತನ್ನ ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಒಡ್ಡುವುದಿಲ್ಲ. ಮಗು ಹಾಡಲಾಗದಿದ್ದರೆ, ವೇಗವಾಗಿ

ಓಡಲಾಗದಿದ್ದರೆ ಪರವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ನಿರ್ವಹಣೆ ತೋರಲಾಗದಿದ್ದರೆ ತಕ್ಷಣ ಒತ್ತಡ ಹೆಚ್ಚಾಗಲಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಾಧನೆ ತೋರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಂದು ನೀವು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೀರಾ? ಇರಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಾವು ಇವೆರಡನ್ನೂ ಸಮೀಕರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ನಾವು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಸಮೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆಯೇ ಹೊರತು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಮಾನವಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಅದೊಂದು ಒಪ್ಪಲಾರದ ಸಂಕುಚಿತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ. ನಾವು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ನಮ್ಮದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ತಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಸಮಸ್ಯಾಪರಿಹಾರ ಇವುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿದರೆ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ಸೇರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು, ಹೆಚ್ಚು ಮೂಲಭೂತವಾದವುಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು (ನರಸಂಬಂಧಿ ಕ್ಷಮತೆ) ಉನ್ನತಶ್ರೇಣಿಯವರೆಗೆ (ಯೋಚನೆ ಮತ್ತು ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಜ್ಞಾನ), ಸಂದರ್ಭಾಧಾರಿತವಾದವುಗಳಿಗೆ (ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪ್ರತಿಭೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಮಾಜ ಬೆಲೆಕೊಡುವ ಪ್ರತಿಭೆಗಳ ನಡುವಣ ತಾಳಮೇಳ) ವ್ಯಾಪಿಸುತ್ತವೆ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಅದು 'ಒಂದು ಸಂಗತಿ'ಯೇ ಅಥವ 'ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳೇ' ಎನ್ನುವುದು. ಅದು 'ಒಂದು ಸಂಗತಿ' ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವವರು ಅದನ್ನು 'ಜಿ' (g) ಅಥವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶ (general factor) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ; ಒಂದು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ, ವಿಭಿನ್ನ ವಿಧದ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವ ದತ್ತಾಂಶವು ಅವರ ನಿಲುವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಒಂದರಲ್ಲಿ ನೀವು



ನನ್ನ ಹತ್ತಿರ 2 GB ರ್‍ಯಾಮ್ ಇದೆ

ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಎಲ್ಲದರಲ್ಲಿಯೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದೀರಿ ಎಂದರ್ಥ. ಏಕೆಂದರೆ, 'ಜಿ'ಯು ಎಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಒಂದು ಸಂಗತಿ ಮತ್ತು ನೀವು ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದಿದ್ದೀರಿ ಅಷ್ಟೆ. 1914ರಲ್ಲಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಸ್ಪಿಯರ್‌ಮನ್, 'ಜಿ'ಯನ್ನು 'ಮಾನಸಿಕ ಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿಧಿ' (general fund of mental energy) ಎಂದು ಕರೆದರು. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು 'ನರಸಂಬಂಧಿ ಕ್ಷಮತೆ'ಯಾಗಿ (neuorological efficiency) ನೋಡುವ . ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು (ಉದಾ: ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ವೇಗ, ಇಂದ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಭೇದ ನಿರ್ಣಯಿಸುವುದು) 'ಜಿ' ಅಂಶವನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿನ ಜಾಲದಲ್ಲಿರುವ ಏನೋ ಒಂದು ಜನರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಥವ ಕಡಿಮೆ ಬುದ್ಧಿವಂತರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಅಂಥ ಒಂದು ಅಂಶವು ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ 'ಜಿ'ಯು ಇದೆ ಎನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳು ಅಷ್ಟೊಂದು ಪ್ರಬಲವಾಗಿಲ್ಲ. ಒಂದು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಬೇರೆಬೇರೆ ಉಪಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಜನರು ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿದೆ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅದನ್ನು **ಬಹು ಆಯಾಮದ್ದು** ಮತ್ತು ಈ ಭಿನ್ನ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಿಸಲಾಗದು ಕೂಡ ಎಂದು ನೋಡುವ ಅನೇಕರಿದ್ದಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಹೋವರ್ಡ್ ಗಾರ್ಡನರ್ ಮತ್ತು ರಾಬರ್ಟ್ ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಈ ಎರಡನೆಯ ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಬರುತ್ತಾರೆ.

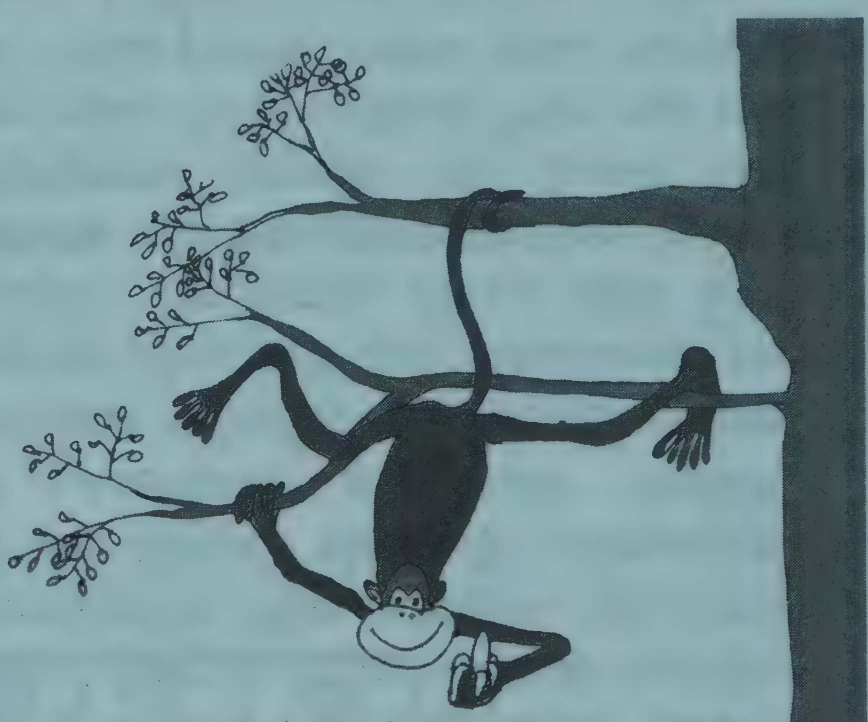
ಬೇರೆಲ್ಲ ಪ್ರತಿಭೆಗಳಿಗೆ ಮಿಗಿಲಾಗಿ 'ಶಾಲಾ ಮಾದರಿಯ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ'ಗೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಬೆಲೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವತ್ತ ಗಾರ್ಡನರ್ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಜನರಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತ ಬೇರೆಬೇರೆಯಾಗಿ ಇರುವ ಒಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಇಷ್ಟೊಂದು, ಅನಗತ್ಯ ಮಹತ್ವ ನೀಡುವುದರಿಂದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಉಂಟಾಗುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವೇ. ಈ ನಿಲುವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಆಟೋಟ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಲ್ಲಿ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಸಾಧನೆ ಮೆರೆಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದವರು ಮಾತ್ರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಕಾಣುವವರು ಎಂಬ ಜಗತ್ತೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಬಾಲ್ಯ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ, ಉದ್ಯೋಗಾನ್ವೇಷಣೆಗಳ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಪ್ರಯಾಸಪಟ್ಟು ಮತ್ತು ಸೋಲು ಕಂಡ ನಮ್ಮಲ್ಲಿನ ಅನೇಕರಿಗೆ ಇದು ಒಂದು ಮಂಕಾದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಅದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವರಿಗೆ ಒಂದು ಯಶಸ್ವಿ ಭವಿಷ್ಯವೊಂದನ್ನು ಹಠಾತ್ತಾಗಿ ಖಾತರಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ! ಶಾಲಾ ಮಾದರಿಯ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗೆ ಅತೀ ಹೆಚ್ಚು ಬೆಲೆ ನೀಡಿದಾಗ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಸಂಗತಿಗಳು ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಗಾರ್ಡನರ್ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬೇಕೆಂದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಾವು 'ಪ್ರತಿಭೆಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ, ಈ ಕೆಳಗೆ ಕಾಣಿಸಿದ, ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅವರ **'ಬಹುವಿಧ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು'** (multiple intelligences) ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗೂ ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ತರಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳಿವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯೂ ಬಲ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿಚಿತ್ರ (profile)ವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಸೂಕ್ತ ಅನುಪಾತದಲ್ಲಿ ಪೋಷಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣವು ಶ್ರಮಿಸಬೇಕು.

ಹೋವರ್ಡ್ ಗಾರ್ಡನರ್ ಅವರು ಹೇಳುವ ಏಳು ವಿಧದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು

1. ಭಾಷೆ (ಉದಾ: ಹೊಸ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದು)
2. ಸಂಗೀತ (ಉದಾ: ಶ್ರುತಿಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿರುವುದು)

3. ತರ್ಕ–ಗಣಿತ (ಉದಾ: ಅಮೂರ್ತ ತರ್ಕಸರಣಿ)
4. ಸ್ಥಳ ಸಂಬಂಧಿತ (ಉದಾ: ಕಂಡ ವಸ್ತುಗಳ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆ)
5. ದೈಹಿಕ–ಸ್ನಾಯುಸಂವೇದಿ (ಉದಾ: ಆಕರ್ಷಕ ಅಥವ ಕ್ರೀಡಾ ಕ್ರಿಯೆಗಳು)
6. ವೈಯಕ್ತಿಕ (ಉದಾ: ಒಬ್ಬರ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು)
7. ಸಾಮಾಜಿಕ (ಉದಾ: ಇತರರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು)

ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ, ನಾವು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ಈ ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಏನಿದ್ದರೂ ಈ 7 ರೀತಿಯ ಆರಂಭಿಕ ಮೊತ್ತವನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು, ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಆಧಾರ ಇಲ್ಲವಲ್ಲ.[16] ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್ ತಮ್ಮ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಎರಡನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ನೈಸರ್ಗಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಆಧ್ಯಾತ್ಮಿಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು. ಇದು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ. 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರವು ಒಂದು ಶೋಧಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಒಂದು ನಿರ್ಧಾರವಾಗಿರಬಹುದು.


ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ

ಆ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅದರ 'ಸತ್ಯದ' ಮೌಲ್ಯದ ಬದಲಿಗೆ, ಒಂದು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅದು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಉಪಯೋಗಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು. ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್‌ನ ಬಹುಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದಾಗಿ ನಾವು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನೇಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಬಲಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲರನ್ನಾಗಿಸಿದರೆ, ಈ ಅನೇಕ ವಲಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು

---

16 ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಆಧಾರ ಹೊಂದಿರುವ ಬಹುಆಯಾಮದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಇವು **ಮಾನಸಿಕ ಮಾಡ್ಯೂಲ್** ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು. ಲೆಡಾ ಕಾಸ್ಮೈಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಾನ್ ಟಾಬಿಯಂಥ ವಿಕಾಸವಾದಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ನಾವು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು, ಮುಖಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು, ಇತರರ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂಥ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮರ್ಥಗೊಳಿಸಿರುವ ಅನೇಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮಾಡ್ಯೂಲ್‌ಗಳನ್ನು ಮಾನವನು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆ, ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ, ಮಿದುಳಿನ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾಡ್ಯೂಲ್ ಅಲೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ತರ್ಕಸರಣಿಯ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ನಮಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ; ಮತ್ತು ಇದು 'ಜಿ' ಅಂಶವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಬಹುದು. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳು, ಪ್ರತ್ಯೇಕ ರೀತಿಯ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ; ಮತ್ತು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಭಿನ್ನ ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ. ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ನರವಿಜ್ಞಾನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಿದುಳು ವಲಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಭಿನ್ನ ಮಾಡ್ಯೂಲುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದು ಅದು ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು.

ಉತ್ತೇಜಿಸಿದರೆ, ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಇನ್ನಷ್ಟು ಪ್ರಚೋದಿಸಿದರೆ, ನನ್ನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅದೊಂದು ಉತ್ತಮ ಸಿದ್ಧಾಂತ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಇತರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಇದೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದು.

ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ

ಪ್ರಸ್ತುತ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಒಬ್ಬ ಸಕ್ರಿಯ ಚಿಂತಕರಾದ ರಾಬರ್ಟ್ ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಒಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಒಂದು ಅಂಶ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಕಾಣಸಿಗುವ ಏಕೈಕ ಜಾಗ ಎಂದು ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ನಾವು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಬೀದಿಯಲ್ಲಿ ಅಥವ ಅರಣ್ಯದಲ್ಲಿ ಬದುಕುವ ವ್ಯಕ್ತಿ ಕೂಡ ತನ್ನ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿವಂತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾನೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎನ್ನುವುದು, ನಾವಿರುವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವ ಅದನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಸಲು ಆವಶ್ಯಕವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ತೋರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಕಾಡಿನಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ದಾರಿಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವ ಬೀದಿಯಲ್ಲಿ ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ದಾಟಿ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆ ಮುಂದಿಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಕೇವಲ ಉಪಯುಕ್ತ ಅಥವ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಬದುಕುಳಿಯುವಿಕೆಗೆ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅದು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ, ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್ ಹೇಳುವ ಕೆಲವು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು, ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್‌ನ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿ (criteria) ಸೇರಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಆದ್ದರಿಂದ ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್‌ನ 'ತ್ರಯಾರ್ಖಿಕ್' ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಮೂರು ತೆರನಾದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ: ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ, ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ. ಅವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಇಂಡಿಯಾ, ರಷ್ಯಾ, ತ್ಯಾಂಜಾನಿಯಾ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾದಂಥ ದೂರದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಭಂಡಾರವನ್ನೇ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದು, ಈ ಮೂರು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಭಿನ್ನವಾದುವು; ಆದರೂ ನೈಜ ಬದುಕಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮೂರರಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದಾದ, ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯೊಂದೇ (analytical intelligence) ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಏಕೈಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ. ಇದೊಂದು ತೀರಾ ಸಂಕುಚಿತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಳಗಿದ್ದು, ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಥವ/ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿದ್ದವರು ಕೂಡ, ಸೂಕ್ತ ಪರಿಸರ ಒದಗಿಸಿದಾಗ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂಥವರು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಅಳತೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರದಿದ್ದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ದಾರಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಕಳೆದುಹೋಗಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಬೆಲೆ ನೀಡುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯೆಂದರೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ (ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವ ಹಾಗೆ ಆ ಕೆಲವನ್ನು ನಾನು ಪರಿವರ್ತಿಸಿದ್ದೇನೆ).

ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ

1. ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ, –4, –3, –1, 3, 11, 27
2. ಮುಂದಿನ ಚರಣದಲ್ಲಿ 'ಜಿಡ್ಸ್' ಪದಕ್ಕೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅರ್ಥವನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿ

   'Any business that ignores its regular clientele, in order to concentrate on new jids, may discover that sales do not increase. The new interest generated may not be enough to compensate for the loss in sales caused by dissatisfied patrons who begin to shop elsewhere'

   ಬಹುಶಃ 'ಜಿಡ್' ಎಂದರೆ

   ಅ) ಉತ್ಪನ್ನ

   ಆ) ಗ್ರಾಹಕ

   ಇ) ಜಾಹೀರಾತು

   ಈ) ಹೂಡಿಕೆ

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ:

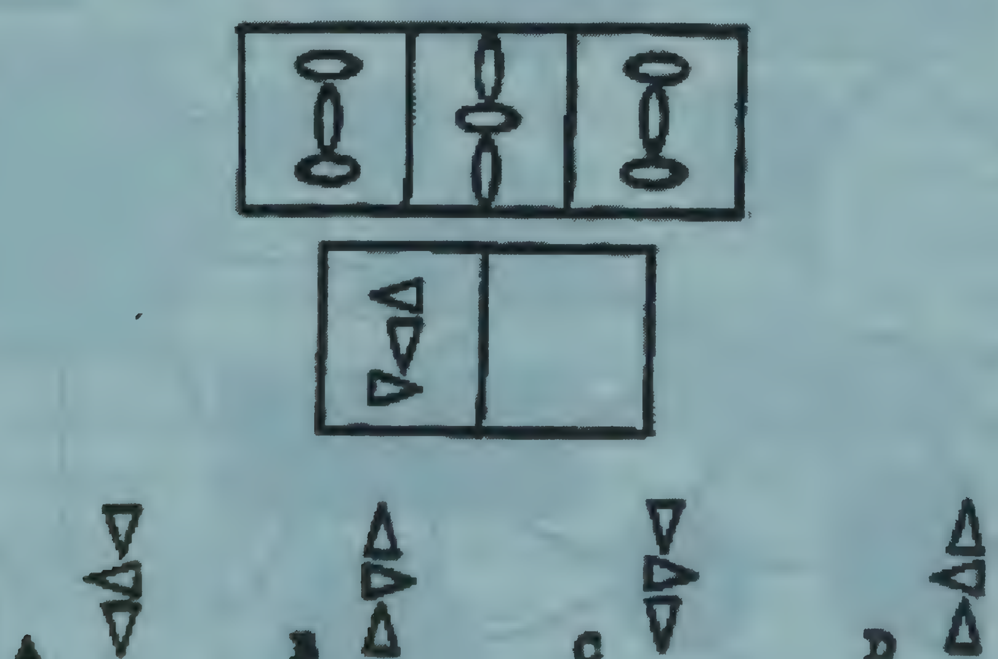
1. ಗ್ರಾಫ್ ಎನ್ನಲಾಗುವ ಹೊಸದೊಂದು ಗಣಿತ ಕ್ರಿಯೆಯಿದೆ. ಅದನ್ನು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ.

   $x<y$ ಆಗಿದ್ದರೆ, x graf y = x+y,

   ಇಲ್ಲವಾದರೆ, x graf y = -x-y

   4 graf 7 ಅಂದರೆ ಎಷ್ಟು?

   7 graf 7 ಅಂದರೆ ಎಷ್ಟು?



2. ಮೊದಲನೆಯ ಸರಣಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ, ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಪೈಕಿ ಒಂದರ ಮೂಲಕ ಎರಡನೆಯ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಿ.

ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ

1. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತೆಯು ಎಷ್ಟೋ ವಾರಗಳಿಂದ ತನ್ನ ಹೋಂವರ್ಕ್ ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆಕೆಯ ಒಳಿತಿಗಾಗಿಯೇ ಅದು ಇರುವುದು ಎಂದು ನೀವು ಆಕೆಗೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರೂ ಅದು ಉಪಯೋಗವಾಗಿಲ್ಲ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕೊನೆಯ ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಕೆ ನಿಮ್ಮ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನಕಲು ಮಾಡಲಾರಂಭಿಸಿದ್ದಾಳೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತೆಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗು ಆಕೆಯ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಪೋಷಕರ ಮುಂದೆ ಆಕೆ ತೊಂದರೆಗೆ ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಡೆಯುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪರಿಹಾರ ಯಾವುದು?

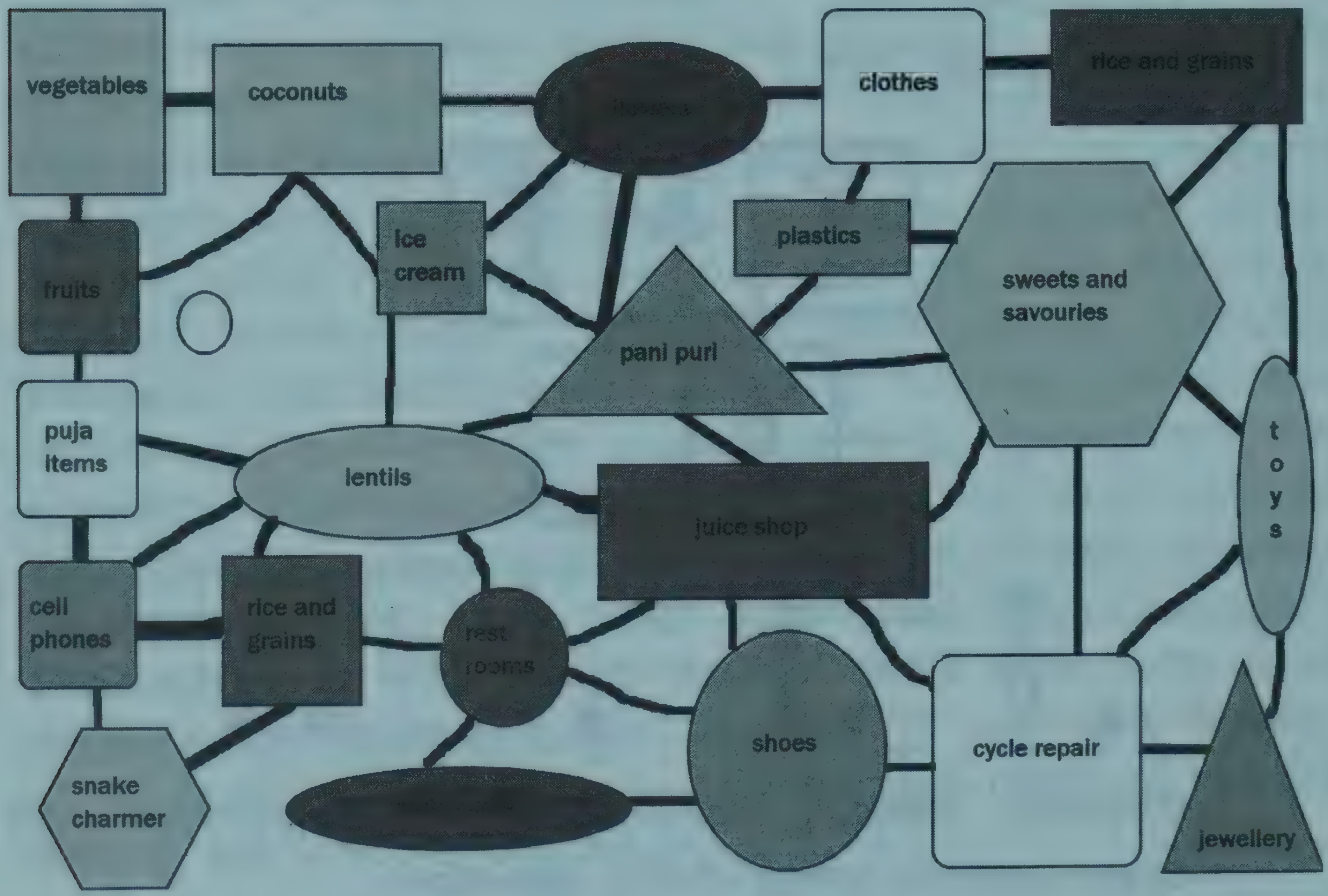
   ಅ) ನಿಮ್ಮ ಹೆತ್ತವರ ಸಲಹೆ ಕೇಳಿ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಆಕೆಯ ಮನೆಯವರೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಸ್ನೇಹಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

   ಆ) ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರೆದುರು ವಿವರಿಸಿ. ಅವರಿಂದ ಸಹಾಯ ಕೇಳಲು ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತೆಗೆ ಸಲಹೆ ಮಾಡಿ.

   ಇ) ಇರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿಸಿ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತೆಯ ಮೇಲೆ ಶಿಸ್ತುಕ್ರಮ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕೋರಿಕೊಳ್ಳಿ.

2. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ಕೆಳಗಿನ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ:

ನೀವು ಸೆಲ್‌ಫೋನ್ ಅಂಗಡಿಯಿಂದ ಶೂ ಅಂಗಡಿಯತ್ತ ನಡೆದುಹೋಗುತ್ತಿದ್ದೀರಿ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತ ಜಾತಕಗಳ ಅಂಗಡಿಯಿಂದ ಐಸ್‌ಕ್ರೀಂ ಅಂಗಡಿಯತ್ತ ನಡೆದುಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾನೆ. ಈ ಜಾಗಗಳ ಪೈಕಿ ನೀವಿಬ್ಬರೂ ಹಾದು ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವ ಜಾಗಗಳು ಯಾವುವು?



ಅ) ಅಕ್ಕಿ ಮತ್ತು ಧಾನ್ಯಗಳು
ಆ) ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು
ಇ) ಹಾವಾಡಿಗ
ಈ) ಅವರೆಕಾಳು

ಕುದುರೆ ರೇಸಿನ ಬುಕ್ಕಿಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರವರೆಗೆ, ಬ್ರಝಿಲ್‌ನ ಬೀದಿಬದಿಯ ವ್ಯಾಪಾರಿಗಳವರೆಗೆ, ನಾನಾ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಹಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗೂ ಬಹುತೇಕ ಸಂಬಂಧವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ರಾಬರ್ಟ್ ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಹಾಲು ಸಂಸ್ಕರಣಾ ಘಟಕವೊಂದರ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. 'ನಾನಾ ಪ್ರಮಾಣಗಳ (ಉದಾ: ಗ್ಯಾಲನ್‌ಗಳು, ಕ್ವಾರ್ಟ್‌ಗಳು ಅಥವ ಪಿಂಟ್‌ಗಳು) ಮತ್ತು ಉತ್ಪನ್ನಗಳ (ಉದಾ: ಸಂಪೂರ್ಣ ಹಾಲು, ಶೇ. 2ರಷ್ಟು ಹಾಲು ಅಥವ ಮಜ್ಜಿಗೆ) ಕ್ಯಾನುಗಳಿಗೆ ಕೋರಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡುವವರನ್ನು ಅಸೆಂಬ್ಲರ್‌ಗಳು (assemblers) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಚಲನೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ, ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭರ್ತಿಮಾಡದ ಕ್ಯಾನುಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಲು ಅನುಭವಿ ಅಸೆಂಬ್ಲರ್‌ಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದರು. ಘಟಕದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಶಿಕ್ಷಿತರಾದ ಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಬೇರೆಬೇರೆ ಆಧಾರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾದ ಪ್ರಮಾಣಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಲೆಕ್ಕಹಾಕಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು. ಈ ಅಸೆಂಬ್ಲರ್‌ಗಳು ಗೈರು ಹಾಜರಾದಾಗ ವಿದ್ಯಾವಂತ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಅಸೆಂಬ್ಲರ್‌ಗಳು, ರೂಢಿಯಂತೆ ಆ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಿದರು. ಅಸೆಂಬ್ಲರ್‌ಗಳ ನಿಗದಿತ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಗೂ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳು, ಅಂಕಗಣಿತ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳು ಮತ್ತು ಶ್ರೇಣಿಗಳು (ಗ್ರೇಡು) ಸೇರಿದಂತೆ ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಯ ಅಳತೆಗಳಿಗೂ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧವಿರಲಿಲ್ಲ.'

ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಯಶಸ್ವೀ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೂಡ ಮಾತಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇದು ನಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಂಡವಾಳ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೆ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ನಮಗೆ ನೆರವಾಗುವಂಥದ್ದು. ಆದರೆ ಪಾರಂಪರಿಕ ಐಕ್ಯೂ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೆ ಬರುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ, ತಾರ್ಕಿಕ, ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕೂಡ ನಾವು ಕಡೆಗಣಿಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಹೇಳುವಂತೆ, ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು, ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪಾರಂಪರಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬದಲಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಬದಲು, ಎರಡೂ ರೀತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನೂ ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿ ನಡೆಸಿದರೆ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಪೂರ್ಣ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನಾವು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನೀಡುವ ಚಿತ್ರಣಕ್ಕಿಂತ ಇದು ಉತ್ತಮ.

ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್‌ರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ವಿಮುಕ್ತಿಗೊಳಿಸುವಂತಿವೆ. ಇಂಥ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡು, ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು, ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳನ್ನು

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಅಪ್ರಕಟಿತ ಜ್ಞಾನ

ಒಮ್ಮೆ ಮಾನಸಿಕ ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾದ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಲು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯೊಬ್ಬರನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ಬಂದಾಗ, ವ್ಯಾಪಕ ಬಂದೋಬಸ್ತು ಇದ್ದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಕಣ್ತಪ್ಪಿಸಿ ಹೊರಹೋಗಲು ಸಮರ್ಥರಾದುದನ್ನು ಆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಗಮನಿಸಿದರು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳೆಲ್ಲರನ್ನು ಒಂದೆಡೆ ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಬಳಿಕ ಅವರು ಗೋಜಲು ಹಾದಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು (Maze Test) ನಡೆಸಿದರು. ಕಾಗದ ಮತ್ತು ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಬಳಸಿ ಮಾಡುವ ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಗೋಜಲಿನಿಂದ ಹೊರ ಹೋಗುವ ದಾರಿಯನ್ನು ನೀವು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕು. ಈ ಮೊದಲು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಗೋಜಲಿನಿಂದ ಹೊರಹೋಗುವ ದಾರಿಯನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಇದೊಂದು ನೈಜಕತೆ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮತ್ತು ಪಾರಂಪರಿಕ ಕಾಗದ ಮತ್ತು ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಐಕ್ಯೂನ ನಡುವೆ ತಾಳಮೇಳ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಇದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಕೋಷ್ಟಕವು ಅಂಥ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಲಕ್ಷಣಗಳಿರುತ್ತವೆ	**ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಲಕ್ಷಣಗಳಿರುತ್ತವೆ**
1. ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ, ಎಲ್ಲಾ ಆವಶ್ಯಕ ಮಾಹಿತಿಯೂ ಲಭ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. 2. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. 3. ಅವು ವೈಯುಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯವಲ್ಲ. 4. ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದಿಲ್ಲ. 5. ಒಂದೇ ಒಂದು ಸರಿ ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ.	1. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಆವಶ್ಯಕ ಮಾಹಿತಿಯೂ ಲಭ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. 2. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. 3. ವೈಯುಕ್ತಿಕ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಇರುತ್ತದೆ. 4. ನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. 5. ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅನುಕೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಅನನುಕೂಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಅನೇಕ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ.

ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಮಾಜವು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಕುಚಿತ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಂಡು ಹೋಗುವವರೆಗೂ, ಅಂಥ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರವಾಹದ ವಿರುದ್ಧ ಈಜಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಆಸಕ್ತಿಕರ, ಅರ್ಹ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ವೃತ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವುದೇ ಇಲ್ಲ (ಬೋಧನೆಯು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಉದಾಹರಣೆ!).

ಅಳೆಯುವ ಕಾರ್ಯದತ್ತ ತಿರುಗುವ ಮುನ್ನ, ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ವಿಷಯಗಳು ಬಗೆಹರಿಯುವುದನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತ ಕುಳಿತಿದ್ದರೆ, ಸದಾಕಾಲ ಅವರು ಹಾಗೆ ಕಾಯುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಈ ಗುಣವನ್ನು ಅಳೆಯುವತ್ತ, ಕಳೆದ 100ಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿವೆ ಮತ್ತು ನಾವೀಗ ಅವುಗಳನ್ನು ನೋಡೋಣ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವುದು

ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ನೀವು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ರೀತಿಯು, ಅದನ್ನು ನೀವು ಅಳೆಯುವ ರೀತಿಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಡಾರ್ವಿನ್‌ನ ದಾಯಾದಿ, ಫ್ರಾನ್ಸಿಸ್ ಗ್ಯಾಲ್ಟನ್ ಹಿಂದಿನ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಮಿದುಳಿನ ಅನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದ ಗುಣ, ನರಸಂಬಂಧಿತ ದಕ್ಷತೆಯ ಒಂದು ಅಂಶ ಹಾಗು ಅದನ್ನು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಬೇಧಗ್ರಹಣ ಚಟುವಟಿಕೆ (sensory discrimination task) ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅಳೆಯಬಹುದು ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂತೆಯಲ್ಲಿ ಮಳಿಗೆಯೊಂದನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿ ಕಡಿಮೆ ಶುಲ್ಕದಲ್ಲಿ ಸಾವಿರಾರು ಸಂದರ್ಶಕರನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದಾಗಿ ಘೋಷಿಸಿದರು. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಅವರು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ, 'ಕ್ಷಿಪ್ರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾ ಸಮಯ' ಅಥವ 'ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಭೇದ ತಿಳಿಯುವ ಶಕ್ತಿ'ಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾದವರಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಡಬೇಕಾಯಿತು. ವರ್ಷಗಳು ಕಳೆದಂತೆ ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಅನೇಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಚಾಲ್ತಿಗೆ ಬಂದಿವೆ. ಅಂಥ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ.

- ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು 'ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ' ಎಂದು ನೋಡುವವರು, ಅದನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಚಲನಶೀಲ (dynamic) ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಸಲಹೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಚಲನಶೀಲ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ, ಕೇವಲ ಹಿಂದಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಬದಲು, ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೇ ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ನೀವು ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದರೆ ಮುಂದೆ ಹೋಗುತ್ತೀರಿ. ಇಲ್ಲವಾದರೆ, ಉತ್ತರ ನೀಡಲು ಸಹಾಯವಾಗುವಂಥ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ವಿಧ, ಹಾಗು ಮಾಡಲಾದ ಪ್ರಗತಿಯು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಅಳತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ.
- ವರ್ತನೆಗಳು, ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪುಟಗಳ ಅವಲೋಕನಾತ್ಮಕ ತಪಾಸಣಾ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು (observational checklist) ಆಧರಿಸಿದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು

ವೆಶ್ಲರ್ ವಯಸ್ಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಉಪಪರೀಕ್ಷೆಗಳು

1. ಮಾಹಿತಿ (ಹಬೆಯು ಯಾವುದರಿಂದ ಆಗಿದೆ?)
2. ಅಂಕೆ ಸ್ಮರಣೆಯ ಅವಧಿ (ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ)
3. ಪದಸಂಪತ್ತು
4. ಅಂಕಗಣಿತ
5. ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ (ವಿಮಾ ಕಂಪೆನಿಗಳು ಹೇಗೆ ಲಾಭ ಗಳಿಸುತ್ತವೆ?)
6. ಸಾಮ್ಯಗಳು (ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ದೂರದರ್ಶನಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇವೆ?)
7. ಚಿತ್ರ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು
8. ಚಿತ್ರ ಜೋಡಣೆ (ಚಿತ್ರವಿರುವ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಸರಿ ಜೋಡಿಸಿ ಒಂದು ಕತೆ ಹೇಳುವುದು)
9. ಬ್ಲಾಕ್ ವಿನ್ಯಾಸ (ಬಣ್ಣದ ಬ್ಲಾಕ್‌ಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಿ ಒಂದು ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಾಡುವುದು)
10. ವಸ್ತು ಜೋಡಣೆ (ಜಿಗ್‌ಸಾ ಒಗಟುಗಳು)
11. ಅಂಕೆ ಸಂಕೇತ (ಪರ್ಯಾಯ ತ್ವರಿತ ಸಂಕೇತ)

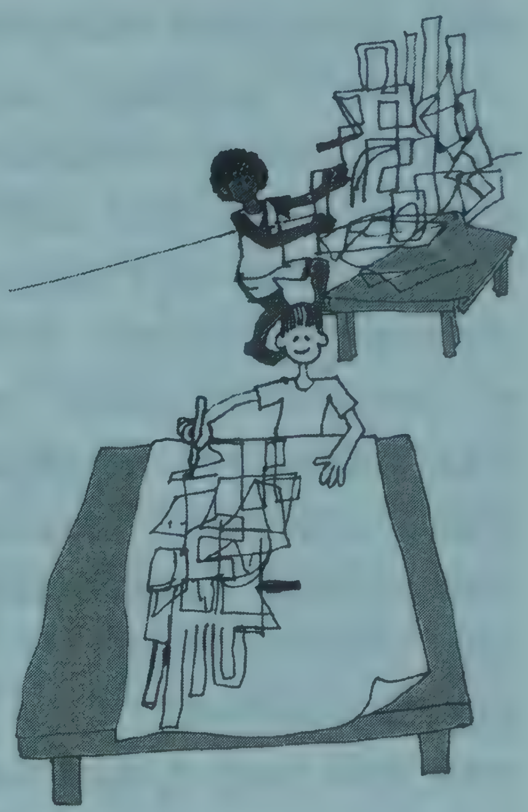
ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕ್ರೀಡಾ ಚಲನೆಯನ್ನು (ಶಕ್ತಿ, ಕ್ಷಿಪ್ರಚಲನೆ, ವೇಗ ಮತ್ತು ಸಮತೋಲನ) ಸ್ನಾಯುಸಂವೇದಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇವನ್ನು ಇನ್ನೂ ನಿಗದಿತ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅಣಿಗೊಳಿಸಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಅದು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲ.

- ಬಹು ಆಯ್ಕೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರಬಂಧ ರೀತಿಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಈ ಮೊದಲೇ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ) ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ, ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಸ್ಟರ್ನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ 'ಟ್ರಿಯಾರ್ಖಿಕ್' ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳೂ ಇವೆ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುವಂಥ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಆದರೆ, ಅದನ್ನು ಇಂದಿಗೂ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿಲ್ಲ.
- ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇದ್ದರೂ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಪರೀಕ್ಷೆ ಎಂದರೆ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆ (IQ test) ಮತ್ತು 100 ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಅಧಿಕ ಕಾಲದಿಂದ ಇದು ಹೀಗೆಯೇ ಇದೆ. ಎರಡು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬಹುವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ: 'ಸ್ಟಾನ್‌ಫರ್ಡ್ – ಬೈನೆಟ್' ಮತ್ತು 'ವೆಶ್ಲರ್'. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಪದಸಂಪತ್ತು, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕರಣಾ ವೇಗದಿಂದ ಹಿಡಿದು ತಾರ್ಕಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಸ್ಥಳ–ದಿಕ್ಕು ಸಂಬಂಧಿತ ಪಝಲ್‌ಗಳವರೆಗಿನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಅನೇಕ ಉಪಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸೇರಿರುತ್ತವೆ. ಯಾವುದೇ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ

ಉಪಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ನೀವು ಗಮನಿಸಿದರೆ, (ಕೋಷ್ಟಕ ನೋಡಿ) ಆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಲೇಖಕರು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅದು ನಿಮಗೆ ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು

ಒಂದೇ ಹರೆಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಇದು ಹೀಗಿರುವುದು ಅಚ್ಚರಿ ತರುವಂಥ ಅಥವ ಚಿಂತೆಗೀಡುಮಾಡುವಂಥ ಸಂಗತಿಯಾಗಕೂಡದು. ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಾನವ ಗುಣಲಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿಯೂ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ. ವೈವಿಧ್ಯತೆಯು ಪ್ರಕೃತಿ ನಿಯಮ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡಿರುವಂತೆ, ಈ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯದಂತೆ ಒಂದು ವಾಸ್ತವ ಅಂಶವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿಲ್ಲ. ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬಗಳು ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ವಿಪರೀತ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಇರಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಈ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ತಲುಪುವವರನ್ನು, ಇದನ್ನು ತಲುಪದವರಿಗಿಂತ ಬುದ್ಧಿವಂತರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.



ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೆ ಏನು?' ಎಂಬ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸಹಮತದ ಕೊರತೆ ಇರುವುದರಿಂದ, ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಇಂಥ ಯಾವುದೇ ಹೇಳಿಕೆಯು ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಹವಾಗುತ್ತದೆ ಕೂಡ. ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ, ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದೇಶಗಳ ವಲಸಿಗರಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಲಾಯಿತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಇತರ ದೇಶಗಳ ವಲಸಿಗರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಆ ದೇಶಗಳವರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಕೆಳಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕೃತವಾದ 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಪ್ರಮಾಣ'ವು ಇಂದಿನ 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾದ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗು ಬದುಕಿನ ರೀತಿಯ ಪರಿಚಯವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಒಂದು ಜನಾಂಗ ಅಥವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪು ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕಿಂತ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಿದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಕೇವಲ 'ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ'ಯು ಅವಶ್ಯ ಕಾರಣವಾಗಿರಬೇಕಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಶಾಲಾ ಓದು ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಚಯದ ಮಟ್ಟ ಕೂಡ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ಜನರ ಬದುಕಿನ ಬಗೆಗಿನ ಮುಖ್ಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಪ್ಪು ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಚಯ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ನೀವು ಬಯಸದಿದ್ದರೆ, ಅಂಥ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಜನರಲ್ಲಿನ ನೈಜ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ದತ್ತ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಯಾವುದೇ ಎರಡು ಮಕ್ಕಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸಮಾನವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕೂಡ ನಾವು ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಸರಳ

ಉದಾಹರಣೆ: ತಂತಿ ಮಾದರಿಗಳು, ಜೇಡಿಮಣ್ಣಿನ ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಗದ–ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಈ ಮೂರು ಬೇರೆಬೇರೆ ಮಾಧ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಿತೋರುವಂತೆ ಜಾಂಬಿಯನ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಝಾಂಬಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳು ತಂತಿ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಿದರೆ, ಆಂಗ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಕಾಗದದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಿದರು. ಜೇಡಿಮಣ್ಣಿನ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಇಬ್ಬರೂ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಿದರು. ಕಾಗದ–ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ನಡೆಸಿದ್ದರೆ 'ಝಾಂಬಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಸಮರ್ಥರು' ಎಂಬ ತಪ್ಪು ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದೆವು.

ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ 'ಅಗೋಚರ ಅಂಶ'ಗಳನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ತುಂಬಾ ವಿರಳ. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮ, ಬಳಸಿದ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಅದರಲ್ಲಿನ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಅದನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ (motivation) ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಕರ ಗುಣಗಳು– ಇವು ಮಗುವಿನ ಅಂತಿಮ ಅಂಕಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹಳಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು. ಆದರೆ ಇವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉಪೇಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

'ಐಕ್ಯೂ' ಅಂಕಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಾಲದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತರಾದ ಜನರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ನೋಡಬಹುದು. ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಜೇಮ್ಸ್ ಫ್ಲಿನ್ ಎಂಬ ರಾಜಕೀಯ ವಿಜ್ಞಾನಿಯು ಜಗತ್ತಿನ ಅನೇಕ ದೇಶಗಳಿಂದ ಭಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಕಲೆಹಾಕಿ ಸರಾಸರಿ 'ಐಕ್ಯೂ' ಅಂಕಗಳು ಏಕೈಕ ತಲೆಮಾರಿನಲ್ಲಿ 5ರಿಂದ 25 ಅಂಶಗಳಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಳವಾದವು (1900ರ ಸಾಲಿನ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಂದಾಜು 30 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ) ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟ. ಎದ್ದು ಕಾಣಿಸುವ ಈ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥವೇನು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಫ್ಲಿನ್ ಊಹಿಸುತ್ತಲೇ ಹೋದರು. 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೇವಲ ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಬೇರೇನನ್ನೋ ಅಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಅಂಥ ಒಂದು ವ್ಯಾಪಕ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವದ ಹೆಚ್ಚಳವು 'ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತಿರಬೇಕು . . . . ಅದರಿಂದ ಫಲಿತಾಂಶವು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗದಷ್ಟು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪುನರುದಯವಾಗಬೇಕು . . . . ಆದರೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ತಲೆಮಾರಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಅದ್ಭುತ ಪ್ರತಿಭೆ ಅಥವ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಶೋಧದಲ್ಲಿನ ಭಾರೀ ಹೆಚ್ಚಳದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಉಲ್ಲೇಖವೂ ಇಲ್ಲ. ಸಮಕಾಲೀನ ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯ ಕುರಿತು ಯಾರೂ ಕೂಡ ಹೇಳಿಲ್ಲ' ಎಂಬುದು ಅವರ ಒಂದು ವಾದವಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 15ರಿಂದ 20 ಪಾಯಿಂಟ್‌ಗಳವರೆಗೆ ಅಂಕಗಳಿದ್ದ ಫ್ರಾನ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳಿಗೆ ಮಂಜೂರು ಮಾಡಲಾದ ಪೇಟೆಂಟ್‌ಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ವರ್ಷಗಳು ಉರುಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಕುಗ್ಗಿರುವುದನ್ನು ಫ್ಲಿನ್ ಗುರುತಿಸಿದರು!

ಈ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿಂದ ನಮಗೆ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಮಟ್ಟದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳೇನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ನಾವು ಅಷ್ಟು ಸಿದ್ಧರಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆಂದು, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಂಕಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ನಾವು ನೋಡಿರುವ ಹಾಗೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂದರೆ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಏನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಅದು ಕೇವಲ ಒಂದು ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೆ ಅಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯಿದೆ: ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಹುದೇ? ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ?

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಒಂದು ದುರ್ಬಲ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ಮನೆ ಕಟ್ಟಲು ಶುರುಮಾಡಿದ ನಾವು ಅದನ್ನು ಮೂರು ಮಹಡಿಯ ಕಟ್ಟಡ ಮಾಡಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೇನೋ ಎಂದು ಅನಿಸಬಹುದು. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಅನಿಶ್ಚಿತ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯಲ್ಲಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಸ್ವರೂಪಗಳು ಅನಿಶ್ಚಿತವಾದರೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬಹುಶಃ ಯಾವ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಯಾವ ನಿಶ್ಚಿತತೆಯೊಂದಿಗೆ ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ?

ಬುದ್ಧಿವಂತ ವರ್ತನೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದು

ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಸಂದರ್ಭಾಧಾರಿತ ತರ್ಕಸರಣಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ನಿಮಗೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಡೇವಿಡ್ ಪರ್ಕಿನ್ಸ್‌ರ ಪರಿಚಯವಾಗಿದೆ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಪರ್ಕಿನ್ಸ್‌ನ ದೃಷ್ಟಿಯು, ಬುದ್ಧಿವಂತ ವರ್ತನೆಯು ಯಾವುದೋ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಥವ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ವಲಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತದೆ. ಅವರ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಕೌಶಲವಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಅಥವ ಒಬ್ಬ ಸೂಕ್ಷ್ಮಜೀವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞನೆಡೆಗೆ ನೋಡಿ, ಅವರ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಅನೇಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅಂಥ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಸುಲಭದಲ್ಲಿ 'ಬುದ್ಧಿವಂತರು' ಎನ್ನಬಹುದು. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಾವು ಪರಿಣತರು ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿವಂತ ಅನನುಭವಿ ಹೊಸಬರ (intelligent novice) ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನೋಡುವುದು ಉಪಯೋಗವಾಗಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಜಾನ್ ಬ್ರೂಯರ್ ವಿವರಿಸಿರುವ ಪ್ರಕಾರ, **ಅನನುಭವಿ ಹೊಸಬರು** ಎಂದರೆ, ಹೊಸದೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಅಥವ ಹೊಸದೊಂದು ಶೋಧದ ಕ್ಷೇತ್ರ ಎದುರಾದಾಗ, ತಾವು ಹಿಂದೆ ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ನಮ್ಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಮಾಡುವವರು; ದೃಷ್ಟಾಂತ ಅಥವ ಮಾರ್ಗ–ಗುರಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಂಥ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರು; ಹಾಗು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ನಿಗಾ ಇಡುವವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಈ ಮೂರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಈ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಮಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಬ್ರೂಯರ್ ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ:

- ಕ್ಷೇತ್ರ–ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನ: ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನದ ಬಲಿಷ್ಠ ತಳಹದಿ
- ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ: ಹೊಸ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಯಾವಾಗ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದು ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆ. ಇದನ್ನೇ ಬ್ರೂಯರ್ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಹೊಸ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡಲು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು' ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು
- ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಕೌಶಲಗಳು: ಯೋಚನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಸ್ವಂತದ ಮಾನಸಿಕ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯನ್ನು ನಿಗಾವಣೆ ನಡೆಸುವ ಹಾಗು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

ಪರಿಣತರು ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿವಂತ ಹೊಸಬರ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು, ಪರ್ಕಿನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ ಗಾವ್ರಿಯಲ್ ಸಾಲೋಮನ್ 1989ರಲ್ಲಿ ಮುಂದಿಟ್ಟ ಈ ಊಹಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು ಇನ್ನೊಂದು ವಿಧಾನ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಶಾಂತಿಪ್ರಿಯ ದೇಶವು ದೊಡ್ಡ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ನೆರೆದೇಶವೊಂದರಿಂದ ಬೆದರಿಕೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದೆ. ಸಣ್ಣ ದೇಶಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಯುದ್ಧತಂತ್ರದ ಅನುಭವವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಆ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಜಗತ್ತಿನ ಅಗ್ರಮಾನ್ಯ ಚೆಸ್ ಚಾಂಪಿಯನ್ ಇದ್ದಾನೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ತಮ್ಮ ಶತ್ರುವನ್ನು ಸೋಲಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುವ ಹಾಗೆ ತನ್ನ ಶ್ರೇಷ್ಠ ತರ್ಕಸರಣಿ ಕೌಶಲವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವಂತೆ ದೇಶದ ನಾಯಕನು ಆ ಚೆಸ್ ಚಾಂಪಿಯನ್‌ನನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಇದು ಸಫಲವಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಒಬ್ಬ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಚೆಸ್ ಆಟಗಾರ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬುದ್ಧಿವಂತನಾಗಿರುತ್ತಾನೆಯೇ ಅಥವ ಅವನ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯು ಚೆಸ್ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ?

ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿದರೆ, ಚೆಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಮನಸ್ಸನ್ನು ತರಬೇತಿಗೊಳಿಸುವುದು ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ನೈಜ ಬದುಕಿನ ಸೇನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಮಾನಸಿಕ ತರಬೇತಿಯು ಮಿದುಳಿಗೆ ವ್ಯಾಯಾಮವನ್ನು ನೀಡಿ, ಅದರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಆಲೋಚನೆಯು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, 1970ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗ ತಲುಪುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸಂಶೋಧನೆಯು ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕಿಗೆ ಚಲಿಸಿತು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಲಯದಲ್ಲಿನ ಪರಿಣತಿಯು ಆ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ, ಅಥವ ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ ಮೂಲವಲಯದಂಥವೇ ಅಂಶಗಳಿರುವ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿವಂತ ವರ್ತನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಚೆಸ್ ಚಾಂಪಿಯನ್ನನು ದೇಶವನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚೇನನ್ನೂ ಮಾಡಲಾರ. ಆದರೆ, ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಚೆಸ್ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಕಳುಹಿಸಿದರೆ, ಆತ ಖಂಡಿತ ಅದ್ಭುತ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲ.

ಈ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ, ವಿಲಿಯಂ ಚೇಸ್ ಮತ್ತು ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಸೈಮನ್ ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಚೆಸ್ ಪರಿಣತರು ಮತ್ತು ಅನನುಭವಿ ಹೊಸಬರ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಆಧ್ಯಯನ. ಈ ಪ್ರಯೋಗಕಾರರು ಚೆಸ್ ಬೋರ್ಡಿನ ಮೇಲೆ 25 ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಮನಬಂದೆಡೆ ಅಥವ ವಾಸ್ತವಿಕಸಾಧ್ಯ ಆಟದ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಇರಿಸಿ, ಆ ಬೋರ್ಡನ್ನು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಿಂದ ಪುನರುತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ಪರಿಣತರಿಗೆ ಆಟದ ಬೋರ್ಡಿನ ನಿಜವಾದ ಸ್ಥಾನಗಳ ನೆನಪು ಚನ್ನಾಗಿದ್ದು, ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು (ಇದರಲ್ಲಿ ಅಚ್ಚರಿಯೇನಿಲ್ಲ). ಆದರೆ ಮನಬಂದೆಡೆ ಇರಿಸಿದಾಗ, ಕೇವಲ ಸುಮಾರು ಆರು ತುಣುಕುಗಳ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೆನಪಿಗೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥರಾದರು. ಆದರೆ, ಹೊಸಬರು ಎರಡೂ ಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಆರು ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡರು! ಹೀಗೆ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪರಿಣತರಾಗುವುದಕ್ಕೂ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಾಗ, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ತೆರನಾದ ಚೆಸ್ ಚಾಂಪಿಯನ್‌ಗಳಿದ್ದಂತೆ. ಇಂಗ್ಲೀಷಿನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪಠ್ಯದ ತುಣುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಲಿತಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಇತಿಹಾಸದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ

ಅದನ್ನು ಅಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿ ಮಾಡಲಾರರು. ಅವರು ಗಣಿತದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಫ್‌ಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ಕೌಶಲದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ವಿಜ್ಞಾನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿ ಮಾಡಲಾರರು. ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವರಿಗೆ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಷ್ಟೆ. ಇದನ್ನು 'ವರ್ಗಾವಣೆ'ಯ (transfer) ಸಮಸ್ಯೆ ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಹಲವು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಬಹುದೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗಿಲ್ಲವಾದರೆ, ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾದರೂ ಏನು? ಆರಂಭಿಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು, ಈ ವರ್ಗಾವಣೆಯು ಸಂಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಕಂಡರೂ, 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಹೊಸ ವಲಯಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುವಂಥ ಕೆಲವು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿವೆ ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಶೋಧಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅವರು 'ಬುದ್ಧಿವಂತ ಹೊಸಬ'ರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.

ಅವರು ಮೊದಲು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಅನುಭವಿಸಿರುವ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರು: ಅಂದರೆ, ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇದು ಅನಾಯಾಸವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಪ್ರಯತ್ನಿತವಾಗಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ 'ಬುದ್ಧಿವಂತ ಹೊಸಬ'ರು ಎಂದು ನೀವು ಹೇಳಬಹುದು. ಅವರು ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಲು ಸಮರ್ಥರಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಅವರು ಉಪಯುಕ್ತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನೀವು ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅವರು ವ್ಯಾಪಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವೇಗವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ, 'ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ' ಎಂಬ ಷರಾದೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಮುಗಿಸಬೇಕಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲವರು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಗಾಲ್ಫರ್‌ಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದ್ದೇನೆ. ಗಾಲ್ಫ್ ಹೊಡೆತಗಳ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸುವ್ಯಕ್ತ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳೂ ಇವೆ. ಅಂಥ ತರಬೇತಿಯು ಒಬ್ಬ ಟೈಗರ್‌ವುಡ್ಸ್‌ನನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಒಬ್ಬ ಸಮರ್ಥ ಗಾಲ್ಫ್ ಆಟಗಾರನನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು. ಬ್ರೂಯರ್ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಓದುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬಂಥ ಸರಳ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಲ್ಲ. ಸ್ಪಷ್ಟ ತರಬೇತಿಯ ದೆಸೆಯಿಂದ, ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಉತ್ತಮವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರಾದರೂ ಅವರಿಗೂ ಸ್ಪಷ್ಟ ತರಬೇತಿ ನೀಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸ್ಕಾಟ್ ಪ್ಯಾರಿಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು 1980ರಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿದರು. ಅದರ ಹೆಸರು 'ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಜ್ಞಾನಪೂರ್ಣ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು' (Informed Strategies for Learning). ಇದರ ಪ್ರಧಾನ ಉದ್ದೇಶ, ಅಗತ್ಯ ಓದು ಮತ್ತು ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವುದು. ಅವರ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು 'ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಮೂರ್ತವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಳಕೆಯಿಂದಾದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು

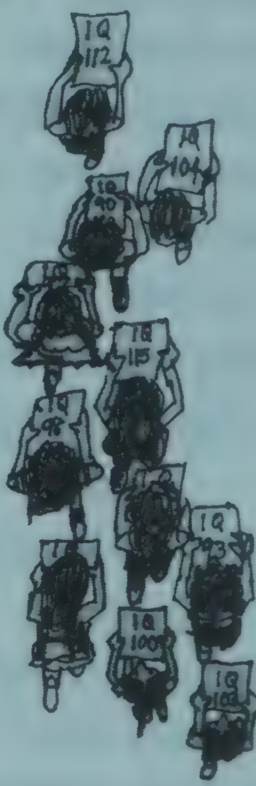
ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ'. ಓದುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಎತ್ತಿತೋರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿವೆ ಹಾಗು ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಓದುವುದರ ಮುಖ್ಯ ಗುರಿಯು, ಅರ್ಥವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದೆ ಹೊರತು, ತಪ್ಪಿಲ್ಲದೆ ವೇಗವಾಗಿ ಓದುವುದಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಸಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಸ್ಥೂಲ ಓದು (skimming) ಎನ್ನುವುದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಠ್ಯ ಯಾವುದರ ಬಗೆಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವ ಒಂದು ಕ್ಷಿಪ್ರ ವಿಧಾನವೇ ಹೊರತು, ಚಿಕ್ಕ ಪದಗಳನ್ನು ಓದಿ, ದೀರ್ಘ ಪದಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವುದಲ್ಲ. ಓದುವಾಗ, ಪಝಲ್ ಬಿಡಿಸುವಾಗಿನಂತೆಯೇ, ಓದಿದ್ದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಿರೋ ಎಂದು ನೋಡಲು, ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ನೀವು ನಿಲ್ಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಂಚಾರಿ ಸಂಕೇತಗಳ ದೃಷ್ಟಾಂತವನ್ನು ಕೂಡ ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನಿಲ್ಲಿ' ಎಂಬುದರ ಅರ್ಥ ಯೋಚಿಸಿ ನಿಮ್ಮದೇ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರಿ. 'ವೇಗಮಿತಿ'ಯ ಅರ್ಥ ಓದುವಿಕೆಯ ವೇಗವನ್ನು ಪಠ್ಯದ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿ ಎಂದು. 'ಮುಂದೆ ದಾರಿ ಇಲ್ಲ' ಎಂದರೆ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥ ಆಗಿರದ ಭಾಗವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಓದಿ ಎಂದು. 'ತಿರುವುಗಳು' ಎಂದರೆ ಕಷ್ಟಕರ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮುಂದುವರಿಯಿರಿ, ಇದೊಂದು ಕೆಟ್ಟ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಇಂಥ ನಡೆಯಿಂದ ದೂರ ಇರಬೇಕು!

'ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆ'ಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವೇ ತಮ್ಮ ವಿಮರ್ಶಕರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮುಂದೆ ನೀವು ಅವರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯ ಮಾಡುವಾಗ, ನಿಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತ, ನೀವು ಯಾವ ಆಧಾರಾಂಶವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತಾ ಹೋದರೆ, ಅವರು ಮುಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ತಾವೇ ನಿಮ್ಮ ಮುಂದೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಕ್ರಮೇಣ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಟೀಕೆಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡುವುದು ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ (metacognition) ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಅತ್ಯುಪಯುಕ್ತ.

ಈ ಸಲಹೆಗಳು ಸಂಕುಚಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯವಂತೆ ಕಾಣಬಹುದಾದರೂ (ಕೇವಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ) ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು, ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದ 'ಪರಿಕರ' ವಲಯಗಳು ಅಥವ 'ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುವುದರ' ಮೇಲಿನ ಪ್ರಭುತ್ವವು ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲೂ ಉನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಯ 'ಅಪರ ಅಸ್ಮಿತೆ'ಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಿಂದ ಸಜ್ಜಾದಾಗ, ಅವರು ವಿಶಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದು– ಬುದ್ಧಿವಂತ ಅನನುಭವಿಗಳಾಗಬಹುದು. ಇದು ಸಫಲವಾಗಲು 'ನಾವು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ' ಎಂಬಂತೆಯೇ 'ನಾವು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಬೇಕು. ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ **ಪಠ್ಯವಿಷಯವೆಂಬುದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಭಾಗ ಮಾತ್ರ**, ಅದರಲ್ಲಿ ವಿಧಾನಗಳು, ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಗಳು, ಮಹತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳು ಸೇರಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನೆನಪಿಡಬೇಕು. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಉನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ನಮ್ಮ ಗುರಿಯು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು; ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಾಂಶದ 5 ಪ್ರಸರಣಕ್ಕೆ ಅದು ಸೀಮಿತವಾಗಿರಕೂಡದು.

ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಒಂದು ಟಿಪ್ಪಣಿಯಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲೇಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಗುರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ನೇರವಾಗಿದ್ದು, ತುಂಬಾ ಸಂಕುಚಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಫಲಿತಗಳನ್ನು (outcomes) ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಅಳೆಯಬಹುದು. ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ 'ಹೆಡ್‌ಸ್ಟಾರ್ಟ್' ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಂಥ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯತ್ನಗಳು 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಂಕಗಳಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಎದುರುನೋಡುತ್ತವೆ (ಮತ್ತೆ 'ಐಕ್ಯೂ' = ಬುದ್ಧಿವಂತ ಎಂಬ ಸಮೀಕರಣ!). ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯ ಅಥವ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ವಯೋಗುಂಪಿನ ಮೇಲೆ ಅವು ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತವೆ; ಮತ್ತು ಒಂದು ವರ್ಷಕಾಲ ವಿಸ್ತರಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ದೆಸೆಯಿಂದ 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕಗಳಲ್ಲಿ ನಿಖರವಾಗಿ ಸಣ್ಣ ಲಾಭಗಳಾಗುತ್ತವಾದರೂ, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಬಳಿಕ ಕೆಲವು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತಲೂ ಆಚೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲ ಅತ್ಯಂತ ಯಶಸ್ವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ 'ಎಂದಿಗೂ ತಪ್ಪದೆ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು!'

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವ ಮಕ್ಕಳು – ವರ್ಷಕ್ಕೆ ಸುಮಾರು ಎರಡು 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕಗಳ ಸಾಧಾರಣ ದರದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ 'ಐಕ್ಯೂ' ಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸಿವೆ. ಈಗ ಇಲ್ಲಿನ ಸಂಬಂಧವು ಇನ್ನೊಂದು ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ನೀವು ಸಂಶಯಿಸಬಹುದು: ಒಬ್ಬರ 'ಐಕ್ಯೂ' ಹೆಚ್ಚಿದ್ದಷ್ಟೂ ಅವರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವ ಸಮಯವೂ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವಿಕೆಯು 'ಐಕ್ಯೂ'ನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಅಥವ ಇನ್ನೂ ನಿಖರವಾಗಿ ಅದರ ಇಳಿಕೆಯನ್ನು ತಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಗೊತ್ತಾಗಿದೆ. 'ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೌಶಲದೊಂದಿಗೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಇದು ಅಚ್ಚರಿಯ ವಿಷಯವೇನಲ್ಲ. ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗಾಢ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸ್ಟೀಫನ್ ಸೆಸಿ ಇವೆರಡರ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧದ ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತಡವಾಗಿ ಆರಂಭಿಸುವುದು ಅಥವ ಬೇಗನೇ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವುದು 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಇಳಿಕೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. 4 ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದ ಕಾರಣದಿಂದ ತಡವಾಗಿ ಶಾಲೆ ಸೇರಿದ ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಇಂಡಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳು, ಅದೇ ಗ್ರಾಮದ ಅವರ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಗಿಂತಲೂ ವರ್ಷವೊಂದಕ್ಕೆ ಸರಾಸರಿ 5 'ಐಕ್ಯೂ' ಅಂಕಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾದವು. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಕುತೂಹಲಕರ ಒಂದು ಸಂಶೋಧಿತ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಬೇಸಿಗೆ ರಜೆಯಲ್ಲಿ 'ಐಕ್ಯೂ'ನ ಅಂಕಗಳಲ್ಲಿ ಕೊಂಚ ಇಳಿಕೆಯಾಯಿತು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಂಶಯಿಸಿದ ಒಂದು ವಿಚಾರವಿದು!



ಈ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟವು 'ಒಂದು ಅಂಶವಲ್ಲ' ಎಂದು ಸೆಸಿ ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅವರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಯುರೋಪ್ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾದಿಂದ ಬಂದಥವು. ಸುಮ್ಮನೆ ಶಾಲೆಗೆ (ಅದು ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ್ದೇ ಆಗಿದ್ದರೂ) ಹೋಗುವುದು 'ಐಕ್ಯೂ' ಹೆಚ್ಚಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು 'ಐಕ್ಯೂ' ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ

ಹಾಗೇ ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಏಕಾಏಕಿ ಭಿನ್ನವಾದ್ದು, ವಿಪರೀತ ಕಳಪೆಯಾಗಿಯೂ ಇರಬಲ್ಲುದು. ಅನೇಕ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು, ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ದಾಖಲಾತಿ ಹಾಗು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅಲೋಚನೆಗಳಿಗಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವತ್ತ ಸಾಗುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾವಿರಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗಂಟೆಗಟ್ಟಳೆ ಕಳೆದೂ, ಏನನ್ನೂ ಗಳಿಸದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

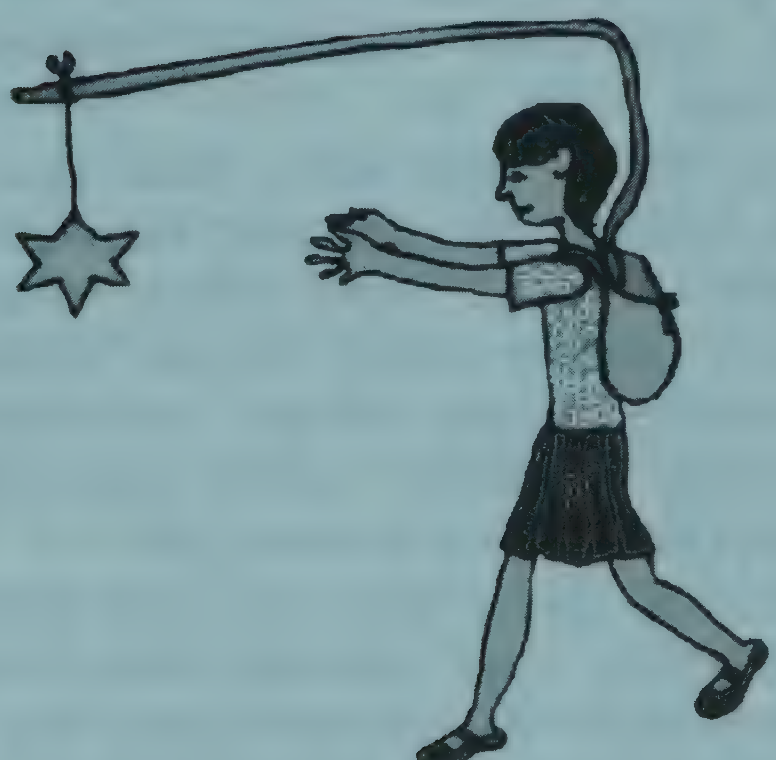
ಇಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಹೇಳಲಾಗಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತಾರಗೊಳಿಸಲು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅದು, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ('ಐಕ್ಯೂ' ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಮಾಪನ ಮಾಡಿರುವಂತೆ) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಮಾನವಜೀವಿಯ 'ಬೆಲೆ' ಅಥವ ಮೌಲ್ಯದ ನಡುವೆ ಸಮಾಜವು ಮಾಡಿರುವ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧದ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಒಯ್ಯುತ್ತದೆ. 'ಐಕ್ಯೂ'ವು ಏನನ್ನು ಅಳೆದರೂ, ಅದು ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಂಶ. ಇಂದಿನ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವೃತ್ತಿಯನ್ನಾಧರಿಸಿ ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಮುಖ್ಯ. ಹೊಸತನ, ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಮತ್ತು ದ್ವಂದ್ವಗಳಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಜೀವನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ 'ಐಕ್ಯೂ'ವು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಗಾಟ್‌ಫ್ರೆಡ್‌ಸನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಜೀವನದ ಸರಳ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇದರ ಮಹತ್ವ ಕಡಿಮೆ.

ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೂ ಅವರು ಪರಿಣತರಾಗಿರುವ ಕೌಶಲಗಳ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಬೆಲೆ ನೀಡಲು ಆರಂಭಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ, ನಾನಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಕುರಿತ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮತ್ತು ತಿರುಚಿದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡಬಹುದು; ಅಂಥ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಾಣಿಕೆಯೂ ಅಮೂಲ್ಯವಾದುದು. ನಾವು ಈ ಮೂಲಭೂತ ಸತ್ಯದಿಂದ ಬಹಳ ದೂರ ಸಾಗಿಹೋಗಿದ್ದೇವೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನನ್ನಲ್ಲಿ ಹೇಳಿದ, 'ನನ್ನ ಅಮ್ಮನಿಗೆ ಗಣಿತದಂಥದೇನನ್ನೂ ಮಾಡಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಯಾವುದನ್ನು ಬೇಕಾದರೂ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಆಕೆಗೆ ಗೊತ್ತು. ಹಿಡಿದ ಕಾರ್ಯವನ್ನೆಲ್ಲ ಆಕೆ ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲಳು'. ತುಂಬಾ ಓದಿದ ಮಹನೀಯರೊಬ್ಬರು ಕೆಲವು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ ನನಗೆ ದೂರವಾಣಿ ಕರೆಮಾಡಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದರು, 'ನನ್ನ ಮೊಮ್ಮಗಳು ಈಗಷ್ಟೇ 10ನೇ ತರಗತಿ ಮುಗಿಸಿದ್ದಾಳೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಆಕೆ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಲಲಿತಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಕೆಗೆ ವಿಪರೀತ ಒಲವು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆ ಸೇರಿದಂತೆ, ಎಲ್ಲ ಅದ್ಭುತ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಆಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ . . . .'

ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯತ್ತ ನಾವು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸ್ವಾರಸ್ಯವೆಂದರೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ಜ್ಞಾನವು, ಅವರ ಸವಾಲೆಸೆಯುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಬಲ್ಲುದು ಎಂಬ ಒಂದು ಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಮುಗಿಯುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 8

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ



ನಾವು ಏನನ್ನಾದರೂ ಮಾಡುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಆ ಶಕ್ತಿ ಯಾವುದು? ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲು ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಭಾರೀ ಕಠಿಣ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ, ಗುರಿ ಮುಟ್ಟುವವರೆಗೂ ಅದನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು ಯಾವುದು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವು ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ, ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ, ಎಲ್ಲಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಉಳ್ಳವರಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೂ ಇದೆ. ನಾವು ಯಾರ ಕುರಿತಾದರೂ ಅವರು 'ಅಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ' ಎಂದು ಹೇಳುವಾಗ, ಬಹುಶಃ ಅವರು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಹಾಗೆನ್ನುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಕೆಲಸ ಆನಂದದಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ

ಎಂಬ ಅರಿವಿದೆ. ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೆ, ಬೋಧನೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಕೃಷ್ಣವಿವರದೊಳಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲೋ ಮಾಯವಾದೆಂತೆನಿಸಿ ಕೊನೆಗೆ ಹತಾಶೆಯತ್ತ ನಮ್ಮನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ನಾನು ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಹೇಗೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು?

ರೂಢಿಗತವಾಗಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಆಂತರಿಕ (intrinsic) ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ (extrinsic) ಎಂಬ ಎರಡು ಬಗೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಯಾವಾಗಲಾದರೂ ಮಗುವೊಂದು ಪ್ರಥಮ ಬಾರಿಗೆ ಬೋರಲು ಮಲಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರಾ? ಗುರಿ ಮುಟ್ಟುವವರೆಗಿನ ಅದರ ಶ್ರದ್ಧೆ, ಏಕಾಗ್ರತೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ನೀವು ಗಮನಿಸಿರಬಹುದು. ಕಂದಮ್ಮಗಳು ಆರಂಭದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಏಕೆ ಅಷ್ಟು ಶ್ರಮಪಡುತ್ತವೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನೀವು 'ತಮ್ಮದೇ ಸಂತೋಷಕ್ಕಾಗಿ' ಎಂದೋ, ಅಥವಾ ಸುಮಾರು ಅದನ್ನೇ ಹೋಲುವ ಇನ್ನಾವುದೋ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಆಂತರಿಕ ಅಥವಾ **ಅಂತಸ್ಥ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ**ಯ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೀರಿ ಎಂದೇ ಅರ್ಥ.

ಕೆಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಲು ಹಾಗೂ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲು ನಮ್ಮ ಅಂತರಂಗದಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಒತ್ತಾಯವಿಲ್ಲದೆ ಇಷ್ಟಪಟ್ಟು ಮಾಡುವ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾವಿದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ನಾವಾಡುವ ಆಟದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮದಾದ ಪರಿಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅರಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಾವಿದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವಂತೆ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಪರಮಾವಶ್ಯಕ. ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಬದುಕಿ ಉಳಿಯಲು ಅವಶ್ಯವಾದ ಕ್ರಿಯೆಯತ್ತ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮಗೆ ಇದು ಬಹಳ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ. ಬಾಲ್ಯದ ಯಾವುದೋ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಮಾಡಲು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪಟ್ಟಿಗಳು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಉದ್ದನೆಯ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಕೆಲಸಗಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೂ ಮುಂಚೆ 'ಆಟ'ವೆಂಬಂತೆ ಮಾಡಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಈಗ ಅವು 'ಕೆಲಸ'ಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿ, ಅವುಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧ ತೋರಿಸುವುದು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ.

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಮಕ್ಕಳು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅವುಗಳನ್ನು ಅವರಿಂದ ಮಾಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಾದ ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. 'ನೀನೇನಾದರೂ ಇದನ್ನು ಮಾಡಿದರೆ, ಆಗ . . . .', ಮತ್ತು 'ಇದನ್ನು ಮಾಡು, ಇಲ್ಲಾ ಅಂದ್ರೆ . . . .' ಎಂಬಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ಒಂದು ಮಗು ಪುರಸ್ಕಾರ ಪಡೆಯಲು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ಪಾರಾಗಲು ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದರೆ, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಅಥವಾ **ಬಾಹ್ಯಸ್ಥವಾಗಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಹೊಂದಿದೆ** ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು, ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ ವರ್ತುಲವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಸರಿ . . . . ಏನೀಗ? ನಿಮಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗಬಹುದು, ಮಗು, ತಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೋ ಅದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಏಕೆ ಮಾಡುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದರಿಂದ ಏನಾಗಬೇಕಾಗಿದೆ? ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಹಲವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಯಾವುದೇ ಅಡ್ಡಿಯಿಲ್ಲದೆ ಯೋಜಿತ (ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ) ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದಲೇ ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಅವೆಂದರೆ, ಭಯ ಮತ್ತು ಭರವಸೆ, ಹಾಗೂ ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆ. ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು, ಆಧುನಿಕ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು. ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳು ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿಶೀಘ್ರ ಮತ್ತು ಅತಿಸರಳವಾದ ಪರಿಹಾರಗಳು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಗುರುತಿಸುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಬಹಳ ಜನ (ಎಲ್ಲರೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ) ಈ ಪ್ರೇರಕಗಳಿಗೆ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೇ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜಗತ್ತು ನಡೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದೇ ಈ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ. ಆದರೆ ಪೂರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ.

ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಮನುಷ್ಯರು ಯಾವಾಗಲೂ ಜನರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಅನ್ಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೂ (ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸವಾಲೊಡ್ಡುವುದು ಮತ್ತು ಆತ್ಮಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ) ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಪರಿಸರ ಮಲಿನಗೊಳಿಸಿದವರ ಮೇಲೆ ದಂಡ ವಿಧಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ, ನಾವು ಪರಿಸರದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ ಕುರಿತು ಜನಜಾಗೃತಿ ಆಂದೋಲನವನ್ನೂ ನಡೆಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಸ್ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಸುಕರ್ಮದ ಬಗ್ಗೆ ಜನರಲ್ಲಿ ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಮಾನವ ಪರಾನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಗಳಿಗೂ ಕೂಡ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಈ ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಎಂಬೆರಡು ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಡನೆ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವಷ್ಟು ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ, ಬೇರಾರಿಗೂ ಇರಲಾರದೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಜಕ್ಕೂ ಈ ವಿಚಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಣಗಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪೂರಕವೆಂದೆನಿಸುವ ಹಲವಾರು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳನ್ನು ಅನುವುಗೊಳಿಸಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಮಗು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿರುವುದರಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ನಿಕಟವಾಗಿರುವ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಲ್ಲರು. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರೀತಿಯೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.[17] ಅದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇಕಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಿಂತ (ಬಹುಶಃ ಇದು ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹರಡಿಕೊಂಡಿದೆ) ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಲಿಯಲು ಇರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯತ್ತ ತಮ್ಮ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಆಶಯವು ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆರವೇರುವುದಿಲ್ಲ.

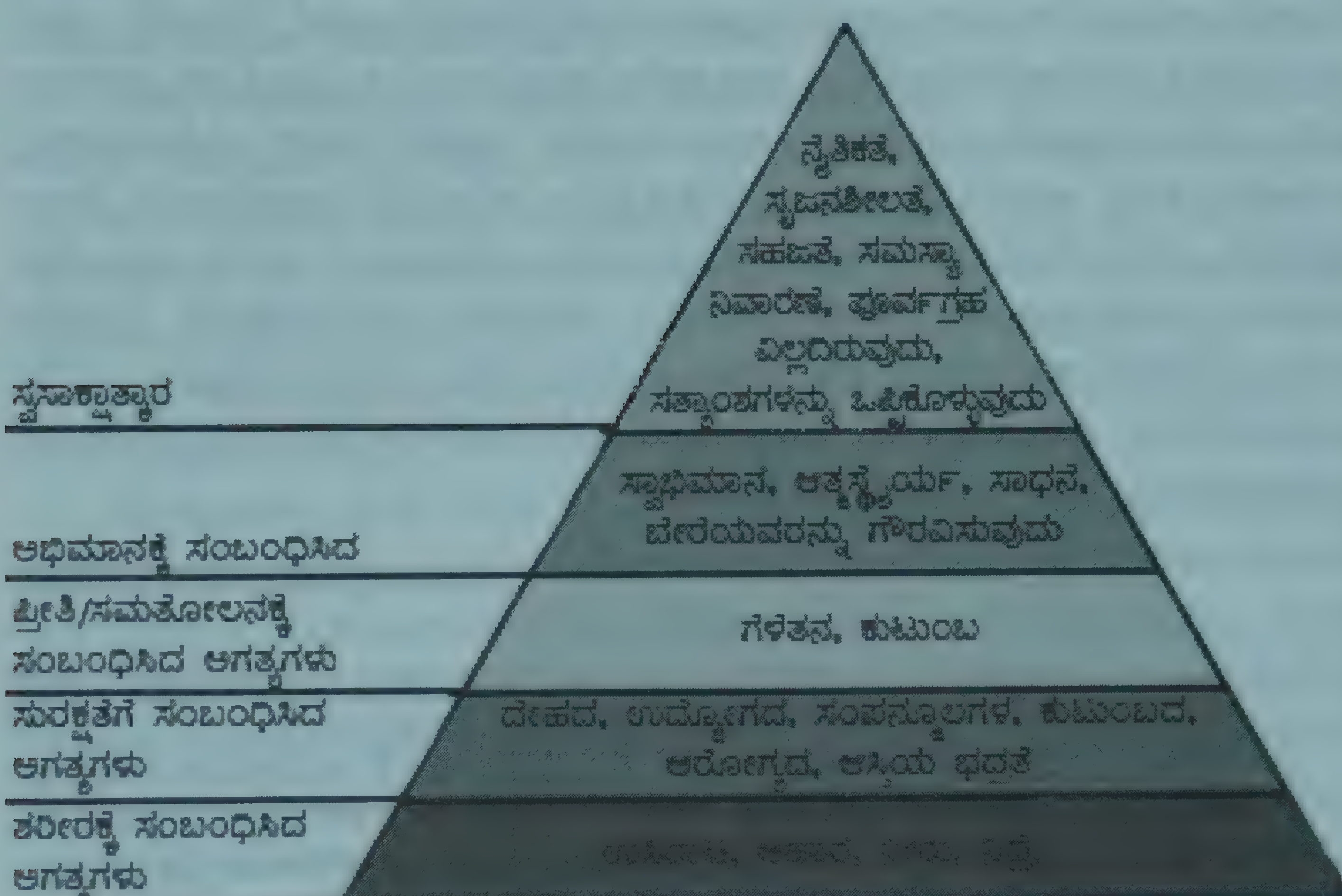
---

17 ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಸಾಧನೆಗೆ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದನ್ನೇ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಫಲಿತವನ್ನಾಗಿ ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಅದರಿಂದಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಗೆ ತೊಡಗಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ಅನಪೇಕ್ಷಣೀಯ. ಕಲಿಯಲು ಬೇಕಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕೂಡ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಫಲಿತವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು. ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆ ಮುಗಿಸಿದ ಎಷ್ಟೋ ವರ್ಷಗಳ ನಂತರವೂ ಸದಾಕಾಲ ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಖುಷಿಪಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮನೋಭಾವವೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದುದು.

ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೊರತೆಗೆ ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ದೈಹಿಕ ಅಭದ್ರತೆ, ಅನಾರೋಗ್ಯ, ವಿಕಾಸತತ್ತ್ವದ ಇತಿಮಿತಿಗಳು, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ದುರುಪಯೋಗ, ಪುರಸ್ಕಾರದ ದುರ್ಬಳಕೆ, ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಅಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕಠಿಣತಾ ಮಟ್ಟ, ತರಗತಿ ಪರಿಸರ ಹಾಗೂ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಪೂರೈಸದ ದೈಹಿಕ ಅಥವಾ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯಗಳು

ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಚಿರಪರಿಚಿತರಾಗಿರುವ ಅಬ್ರಹಾಂ ಮಾಸ್ಲೊ, ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ (hierarchy of needs) ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಪಿರಮಿಡ್ಡಿನ ಕೆಳಭಾಗದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದ ನಂತರವೇ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತೇವೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಗುವೊಂದು ಹಸಿವು, ಆತಂಕ ಅಥವಾ ಪ್ರೀತಿಯ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಲು ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಆ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದರೆ, ಆ ಮಗು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶವು ನಮ್ಮದೇ ಅನುಭವದ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮೂಡಿಬಂದಿದೆ. ಮಗುವೊಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಂಕಷ್ಟವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ (ಕುಟುಂಬ



ಅಥವಾ ಸಹವರ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ), ಅದರ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯು ತಕ್ಷಣ ಕುಂಠಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯಲಿ ಎಂದು ಬಯಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳವುದೊಂದೇ ಅವರಿಗಿರುವ ದಾರಿ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಡಮಕ್ಕಳ ದೈಹಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಸಮಯ, ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮದೇ ಹಣವನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಸಿವನ್ನು ನೀಗಿಸಲು ಖರ್ಚು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಳಗಣ್ಣಿನಿಂದ (intuitively) ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದೈಹಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ಇಲ್ಲವೆಂದಾಗ, ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನಂತೂ ಕೇಳಲೇಬೇಡಿ. ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಈಗಲೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರಬಹುದು.

ವಿಕಾಸತತ್ತ್ವದ ಇತಿಮಿತಿಗಳು

ಒಂದನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ಡೇವಿಡ್ ಗಿಯರಿ ಅವರ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅದನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸುತ್ತೇನೆ. ಗಿಯರಿ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ಮನುಷ್ಯರು ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾದ ಆಟ ಮತ್ತು ಹುಡುಕಾಟದ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ (ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿರುವ ಭಾಷೆ ಇರಬಹುದು). ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ನಾವೊಂದು ಜಾನಪದೀಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಜಾನಪದೀಯ ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜಾನಪದೀಯ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಲಿಯಲು/ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೂ, ಬಾಯ್ಲ್‌ನ ನಿಯಮ, ಯೂಕ್ಲಿಡ್‌ನ ರೇಖಾಗಣಿತ, ವ್ಯಾಕರಣ ಅಥವಾ ಮೂಲಾಂಶಗಳ ಆವರ್ತಕ ಕೋಷ್ಟಕಗಳಂತಹ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಹಜ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಹುಟ್ಟಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, ನಾವೇನಾದರೂ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುವುದಾದರೆ ನಾವು ವಿವೇಚಿತ ಸೂಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ನೆರವನ್ನು ನೀಡಲೇಬೇಕೆಂದು ಗಿಯರಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ನಾನು ಆ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರಿಗೆ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸ್ವಲ್ಪ ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಹುತೇಕ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು 'ಅಸಹಜ' ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುವ ಪ್ರಚೋದನೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತೇವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸಲು ನಾವು ಕೇವಲ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಾದ ರ್‍ಯಾಂಕು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳು, ಮನ್ನಣೆ ಮತ್ತು ಅವಮಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಲೇಬೇಕೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇನಾದರೂ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯಬೇಕೆಂದರೆ ಬೆಣ್ಣೆ ಮತ್ತು ದೊಣ್ಣೆ (ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆ)ಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡದೆ ವಿಧಿಯಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಬಹುದು.

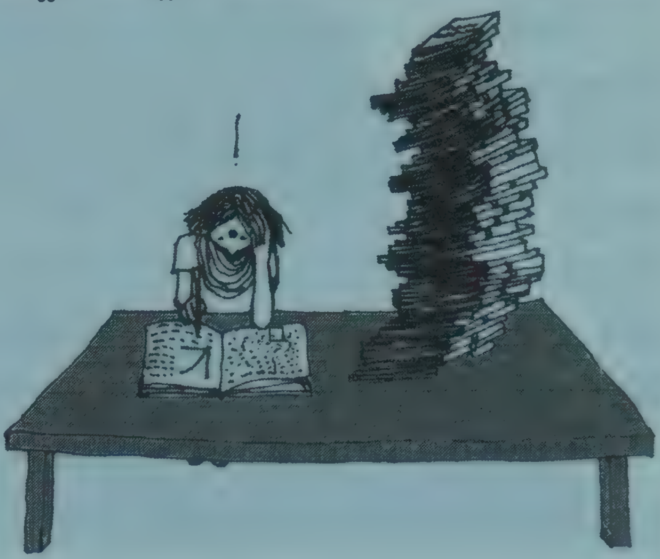
ಇದು ತೀರಾ ಅತಿಯಾಗಬಹುದೆಂದು ನನಗನ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯರು ಕೇವಲ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಅಮೂರ್ತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅಂತಹ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ

ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗಾಗಿ ಕಟ್ಟುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೂ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆವು. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ನಾವೇ ಅದರ ಆನಂದವನ್ನು ಸವಿಯಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನೊಮ್ಮೆ ಇಲ್ಲಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸೋಣ. ಅದು ಕೆಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಲು, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲು, ನಮ್ಮನ್ನು ಮುನ್ನುಗ್ಗಿಸುವ ಆಂತರ್ಯದೊಳಗಿನ ಎಂತಹದೋ ಒಂದು ಶಕ್ತಿ. ಈ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗಾದರೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೆಂದು ಕರೆಯುವಂತಹವುಗಳಿಗೆ ನಾವಾಗಲೀ, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲೀ ಅಗತ್ಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಯಾವ ಕಾರಣವೂ ಕಾಣುತ್ತಿಲ್ಲ. ನಿಮ್ಮ ಈ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯವಾಗಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಲಿ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಇತಿಮಿತಿಗಳೇನಾದರೂ ಇದ್ದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯು ತಂತಾನೇ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅದು ಅಸಾಧ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಗ್ರಹಿತ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕೊರತೆ

ಸ್ವನಿರ್ಣಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು (Self-Determination Theory - SDT) ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ **ಆಂತರೀಕರಣ**ಗೊಂಡಿರುವ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಆಂತರೀಕರಣಗೊಂಡ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೆ ಏನಿರಬಹುದು? ವರ್ತನೆಗೆ ಇರುವ ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳು ನಮಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬಾಹ್ಯವಾಗಿಯೇ ಉಳಿದರೆ, ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ನಿಯಮ ಪಾಲಿಸಲಷ್ಟೇ (ಬೆಣ್ಣೆ ಮತ್ತು ದೊಣ್ಣೆ ಮಾದರಿ) ಮಿತಿಗೊಳಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಆ ಶಕ್ತಿಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಾದರೂ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಲ್ಲಿ ಆಗ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ (ಉಪಯುಕ್ತ ಭಾವ). ಆದರೆ, ಆಗಲೂ ನಾವು ನಮ್ಮ ಕುರಿತಾದ ಬೇರೆಯವರ ತೀರ್ಮಾನ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿತರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ಅದನ್ನೇ ನಾವೇನಾದರೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ – ಅವು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಆನಂದದಾಯಕವೋ, ಅಲ್ಲವೋ – ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಹಿಂದಿರುವ ಕಾರಣ 'ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ', ಹಾಗಾಗಿ ಆ ಕುರಿತು ಕಾರ್ಯತತ್ಪರರಾಗುತ್ತೇವೆ. ನಾನು ಹಲವಾರು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ನನಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೇ ಈ ಕೊನೆಯ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವುದು). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೋಟ್ಸ್ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು



ತಿದ್ದುವುದನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿರಿ. ಈ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಲು ನಾನು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಳಾಗುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದೇನೂ ಅಂತಹ ವಿನೋದಕರ ಕೆಲಸವಲ್ಲ. ಆದರೂ ನಾನದನ್ನು ಕ್ಲುಪ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ. ಅದು ನಿಯಮವನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ನನ್ನ ಕುರಿತು ನಾನೇ ಉತ್ತಮಳೆಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ನನ್ನ ಕೆಲಸದ ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ (ಆಯಾಸ ತರುವಂತಹದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ) ಭಾಗವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತೇನೆ. ಅದು ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರಲು ನನಗಿರುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನ. ಅದರಿಂದ ಸಿಗುವ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಅವರಿಗೂ, ನನಗೂ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾನದಕ್ಕೆ ನೀಡಿದ ಮೌಲ್ಯವು, ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಭಾವಕ್ಕಿಂತ (ನಾನು ತಿದ್ದಿದರೆ ಸರಿ, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ನಾನು ತಿದ್ದಿದರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಕಿ) ನನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಥವಾ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವದ ಅರಿವನ್ನು (ತಿದ್ದುವುದನ್ನು ನಾನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ) ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತಗಳು ಕ್ರಿಯೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುವ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

- ನಾನು ವೇತನದ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ನನ್ನನ್ನು ಯಾರೂ ದೂರಬಾರದೆಂದು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಲ್ಪನೆ ಹುಟ್ಟಲಿ ಎಂದು ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ಇದು ಆವಶ್ಯಕ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾದ್ದರಿಂದ ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ನಾನಿದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ, ಹಾಗಾಗಿ ನಾನಿದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೇಲಿನ ವಿವರಣೆಯ ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು: ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪರಿಣತಿಯಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ಭಾವವನ್ನು ತಿಳಿಸಿ ಹೇಳುವಂತಿರಬೇಕು (ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ). ಹಾಗೂ ಇಂತಹ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತಿಳಿಸಿ ಹೇಳುವಂತಿರಬೇಕು (ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ತಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲಸದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಮೇಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಉತ್ತಮವಾದ ಕೆಲಸವನ್ನೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂದರ್ಥ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೀವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಎದೆಗುಂದಿಸುವ ಅಥವಾ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಓದುವಿರಿ.

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ದುರುಪಯೋಗ

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ, ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು **ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ** ಎಂದು ನಂಬಿದವರು ಮತ್ತು ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನೂ, ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನೂ **ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ** ಎಂದು ನಂಬಿದವರ ನಡುವೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಬಿರುಸಿನ ಅದ್ಭುತ ಚರ್ಚೆಯೊಂದು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ.

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ವರ್ತನೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗಲು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? ವರ್ತನಾ ಪುನರ್‌ಬಲನದ ಮೂಲಭೂತ ನಿಯಮಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಇದರ ವಿರುದ್ಧ ರೀತಿಯಲ್ಲವೇ ಆಗಬೇಕಾದದ್ದು? ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳ ಸಂಪ್ರದಾಯದಲ್ಲಿ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವವರೆಗೂ ವರ್ತನೆಯ ಆವರ್ತನ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದ ನಂತರ ವರ್ತನೆಯು ತನ್ನ ಮೂಲ ಆವರ್ತನಕ್ಕೆ ಕುಗ್ಗುತ್ತದೆ.

ಈ ನಿಯಮದ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಇಲಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಮಾಡಿ, ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ಯೋಜಿತ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಮಾನವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಹಲವಾರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಹೌದು, ಶಾಲೆಗಳೇ ಇದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬಲಿಯಾದವು. ಆದರೆ, ಎಡ್ವರ್ಡ್ ಡೆಸಿ ಅವರು, 1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ನಾವೊಂದು ತಪ್ಪು ಮಾಡುತ್ತಿರಬಹುದೆಂದು ಹೇಳಿದರು. ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಂತೆ, ಪ್ರಥಮವಾಗಿ, ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ, ತಾವಾಗಿಯೇ, ತಮ್ಮಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರತಿಫಲವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವೇ ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂತೆ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಹೇಗೆ ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಭಾವದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ). ಹೀಗಾಗಿ, ಪುರಸ್ಕಾರವೊಂದು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುವವರು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೂ ಮುಖ್ಯ. ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಡಸ್ಟರ್ (ತೊಡಪ)ಗಳನ್ನು ಸ್ವಚ್ಛ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಒಂದು ಸುಂದರ ವ್ಯಂಗ್ಯ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ: 'ನೀನು ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷೆಯೆಂದುಕೊಂಡು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದೀಯ? ಆದರೆ ನಾನು ಅದನ್ನು ಪುರಸ್ಕಾರವೆಂದುಕೊಂಡು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ.'

ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಕುರಿತ ಸರಳೀಕೃತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಮೂರನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದಿದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, 'ಅತಿ ಸಮರ್ಥನೀಯ ಪರಿಣಾಮ', ನೀವೀಗಾಗಲೇ ಖುಷಿಯಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಒಂದು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಪುರಸ್ಕಾರ ಸಿಕ್ಕಾಗ ನೀವು ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು, ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದಾಗ ಆಗುವ ಖುಷಿಯ ಬದಲಿಗೆ ಪುರಸ್ಕಾರಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಮಾಡತೊಡಗಿದಿರೆಂದು ಅನಿಸತೊಡಗುತ್ತದೆ. ಹಲವಾರು ಪ್ರಯೋಗಗಳು, ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಕಡಿಮೆಗೊಂಡ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ, ಅವರು ಈ ಹಿಂದೆ ಖುಷಿಯಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ.[18] ಮಾರ್ಕ್ ಲೆಪರ್ ಅವರು ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಅನನ್ಯ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಐದು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಕೆಚ್ ಪೆನ್ನುಗಳನ್ನು ಆಟವಾಡಲು ನೀಡಿದರು. ಅದು ಆ ವಯಸ್ಸಿನ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಖುಷಿಪಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಇದಾದ ನಂತರ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಪುರಸ್ಕರಿಸಲಾಯಿತು (ಅವರಿಗೆ ಚಿತ್ತಾಕರ್ಷಕವಾದ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು). ಮುಕ್ತ ಆಟದ ಇನ್ನೊಂದು ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿರದ ಒಂದು ನಿಯಂತ್ರಿತ

18 ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಅಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಳೆಯಲಾಯಿತು. ಅವೆಂದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸ್ಥಾಯಿಮಟ್ಟ (ನಿರಂತರತೆಯಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ಆಯ್ಕೆಯ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಳೆಯುವ ಸಮಯದ ಪ್ರಮಾಣ, ಸ್ವಯಂ ವರದಿ ಮಾಡಲಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಆನಂದ.

ಗುಂಪಿನ (controlled group) ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಪೆನ್ನುಗಳ ಜೊತೆ ಕಡಿಮೆ ಆಟವಾಡಿದರು. ಡೆಸಿ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವಾಗ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಬರುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ವ್ಯತ್ಯಯ ಸಾಧ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ **ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವ**. ಒಂದು ಪುರಸ್ಕಾರವು ನಿಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸತೊಡಗಿದಾಗ ನೀವು ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತೀರಿ. ಹೀಗೆ ಇದು ನಿಮ್ಮ ಅಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.



ನಾನು ಅದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಆಟವಾಡಿದರೆ ಏನನ್ನೂ ಕೊಡುತ್ತೀಯಾ?

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಹಲವು ರೀತಿಯವು ಆಗಿರಬಹುದು. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದೇ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರದಿರಲೂಬಹುದು. ನೀವು ನೋಡಿರುವ ವಿವಿಧ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಿ. ಅವು ಮೂರ್ತರೂಪದ ವಸ್ತುಗಳಾಗಿರಬಹುದು (ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಅಥವಾ ಬಹುಮಾನ) ಅಥವಾ ಪದರೂಪದಲ್ಲಿರಬಹುದು (ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ). ಒಂದು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಮುಗಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ನೀಡಿರಬಹುದು, ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದಾದ ಪುರಸ್ಕಾರವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದಾದ ಪುರಸ್ಕಾರವಿರಬಹುದು. ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಟಿಪ್ಪಣಿಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

- ವಸ್ತುರೂಪದ (ಸ್ಪರ್ಷಗ್ರಾಹ್ಯ) ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು (ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಸಿಹಿ ತಿಂಡಿಯವರೆಗೆ) ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಕಾಲೇಜು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಇಂತಹವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಮನಸೋಲುವವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.
- ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕೆಲಸವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಮೀರಿಸಿ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ನೀಡುವ ಎಲ್ಲಾ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು, ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದಾಗ, ಅವು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ.
- ಪದರೂಪದ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಅಥವಾ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಅವು ಅದನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲವು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಯಾವುದೇ ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದಲ್ಲದೆ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ನೀಡಿದರೆ), ಅದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು.

- ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಲುಪುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಒಂದು ವೇಳೆ ಪುರಸ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದರೂ ಅದು ಅಪರೂಪದ ನಿದರ್ಶನ. ಹಾಗಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಋಣಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವಂತಾಗಿ, ಅದು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು.

ಮೇಲಿನ ಟಿಪ್ಪಣಿಯು, ಬರೀ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೊಗಳುತ್ತಿರಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನೂ ಕೂಡ ಬಹಳ ಎಚ್ಚರದಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯೂ ಹೇಗೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಾಕ್ಸ್ 1, ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಹಾಗೂ ಸವಾಲಾಗಿರದ ಕೆಲಸ

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯು ಅಮೂರ್ತ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾತನಾಡಲಾಗಿದೆ. ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವರ್ತನೆಗಳೆಡೆಗೆ (adaptive behaviours – ತಿನ್ನುವುದು, ಸಂಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸೇರುವುದು ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಅಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬದುಕಲು ಕಲಿಯುವುದು) ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯಾಗಿದೆ. ಮನುಷ್ಯರೂ ಸೇರಿ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೂ ತಮ್ಮ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲಿ ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುವ ವಿಷಯಗಳು ಯಾವಾಗ ಅವರ ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದಂತೆ ಕಾಣುವುದೋ, ಆಗ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಕುಗ್ಗಿದರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ.

ಮಾನವ ಸಮಾಜ ಅದೆಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ತಕ್ಷಣದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಎಷ್ಟೋ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಿಜವೂ ಹೌದು. ಸದಿಶಗಳ (vectors) ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವುದು ಏಕೆಂದರೆ, 'ಅದು ಅವರಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ' ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸುವುದು, ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಕಷ್ಟವೇ. ವಾಸ್ತವಾಂಶವೆಂದರೆ, ಅವರು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸಿ ಹೊಲಿಗೆಯನ್ನೋ, ಯೂರೋಪಿನ ಇತಿಹಾಸವನ್ನೋ ಕಲಿಯಲು ಹೋದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಈ ಸದಿಶಗಳು ಬೇಕಾಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಎಲ್ಲವನ್ನು ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವಾದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿರಬೇಕೆನ್ನುವ ಬೇಡಿಕೆಯೇ ಅವಾಸ್ತವಿಕ. ಆದರೂ, ಅದರರ್ಥ ನಾವು ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪಠ್ಯವಿಷಯದೊಳಗೆ ಸೆಳೆಯಲು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬೇಕೆಂದಲ್ಲ. ಅಥವಾ ರ್‍ಯಾಂಕು, ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಅವರನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬೇಕೆಂದೂ ಇದರರ್ಥವಲ್ಲ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಹೊಗಳಿಕೆ

ರೂಢಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಅರಿತಿರುವ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಡುವ ಧನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಡನೆಯೆ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾದ ಒಂದು ವಿಧಾನ. ಬಹುಷ್ಟು ಸಲ ಆಗುವಂತೆ, ಹೊಗಳಿಕೆಯು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ತಪ್ಪಾದ ವಿಷಯವನ್ನು, ತಪ್ಪಾದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಗಳುವುದರಿಂದ ಬಹಳ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟಾಗಬಹುದು. 2002ರಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಜೆನಿಫ಼ರ್ ಹೆಂಡರ್‌ಲಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಕ್ ಲೆಪರ್ ಅವರು ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರ ಮುಖ್ಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳೆಂದರೆ:

- ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಕದಂತೆ ನೋಡಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು (ಡೆಸಿ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ಇದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ).
- ಹೊಗಳಿಕೆಯು, ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವಂತೆ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದು.
- ಹೊಗಳಿಕೆಯು, ಬೇರೆಯವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಧಕ್ಕೆಗೊಳಿಸಿ, ತನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಗೀಳಿಗೊಳಗಾಗುವಂತೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡಬಹುದು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸುಲಭದ ಕೆಲಸಗಳಿಗೂ ಹೊಗಳಿದರೆ, ನಾವು ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳವರು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯು ಅವರಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ಒಂದು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅದನ್ನು ತಕ್ಷಣ ತಿರಸ್ಕರಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು, ಅಥವಾ (ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ) ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಯಾವ ತಪ್ಪನ್ನು ಮುಚ್ಚಿ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ರೀತಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಅಚ್ಚರಿಪಡಬಹುದು. ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ, ಏಳು ವರ್ಷದ ಒಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದರೆ, ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಮಾನದಿಂದ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ ಇದ್ದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಬೇಕೆಂಬುದರ ಸಂಕೇತ ಎಂದು ನಂಬಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ!

ಇದೆಲ್ಲದರ ಅರ್ಥ ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲಸವನ್ನು ಎಂದೂ ಹೊಗಳಬಾರದೆಂದಲ್ಲ. ಹೊಗಳಲೂ ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಗಳಿರುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಮುಂದೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

- ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹೊಗಳಿ (ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಪ್ರಯತ್ನ), ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಲ್ಲ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕೆಲಸದ ಕುರಿತಂತೆ ನಿಮ್ಮ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರಣಾತ್ಮಕವನ್ನಾಗಿಸಿ. ಅದೊಂದು ಉಪಯುಕ್ತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು.
- ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸದೇ ಹೊಗಳಿ.

ಇನ್ನೊಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸಂಬಂಧ, ಹೊಗಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಉತ್ಕಟ ಆತ್ಮಗೌರವದ ನಡುವಿನದ್ದು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆಯಿಂದ (higher performance) ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಬಾಳಿನ (longer life)ವರೆಗಿನ ಹಲವು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಫಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಆಲೋಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು! ಆತ್ಮಗೌರವದ ಚಳವಳಿಗೆ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ತೀವ್ರ ಟೀಕೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ಕುರಿತ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀವು **ಅಧ್ಯಾಯ** 10ರಲ್ಲಿ ಓದುವಿರಿ.



ತುಂಬಾ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾಜದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅದರ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಖಂಡಿತಾ ಮಾಡಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಅವರು ಚಿಕ್ಕವರಾಗಿದ್ದಾಗ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿತು, ಆ ಮೂಲಕ ದೊಡ್ಡವರಾದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು. ಈ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯು ಅವರಿಗೆ ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ, ಕಲಿಯಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣಗೊಂಡ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು. ಇದು ನನಗೆ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೋಟ್ಸ್ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ತಿದ್ದಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿದೆ. ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಭಯಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗಿ, ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಕಸುವಿನೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಸಿದಾಗ, ಏನನ್ನೇ

ಕಲಿಯುವುದೂ ಆನಂದದಾಯಕವಾಗಬಹುದು. ಖುಷಿ ಯಾ ಆನಂದ, ಮಾನವನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶ!

ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದ ಎರಡನೇ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶ– ಕಾಠಿಣ್ಯತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು. ತೀರಾ ಸುಲಭ ಅಥವಾ ತೀರಾ ಕಷ್ಟವಿರುವ ಯಾವುದೇ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹು ಬೇಗ ಆಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಶ್ರಮಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಬಲು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಮಕ್ಕಳ ದೊಡ್ಡಗುಂಪು ಇರುವ ಮಾಮೂಲಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಪ್ರಯಾಸದ ಕೆಲಸವೇ ಸರಿ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೊಂಡಿರದ ಕೆಲವಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇದ್ದಿರಲೇ ಬೇಕು ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಈ ಇಕ್ಕಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳಿವೆ. ಇದು ನಮ್ಮಿಂದ ನಮ್ಯತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಪರಿಶ್ರಮವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ:

ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಕ್ಲಿಷ್ಟತಾ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳನ್ನಾಗಿಸಿ, ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ.

- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ವಿವಿಧ ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿ, ಸಣ್ಣ ಯೋಜಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ವಿವಿಧ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿ. ಆಗ ಅವರದೇ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಕೆಲಸವು ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗದೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಅಥವಾ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಿ ಕೊಡಬಹುದು. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯವಿಷಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಕಠಿಣ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿ. ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ 'ಪ್ರಮುಖ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ, ಅಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯ ಸಾಮುಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಗುಂಪು ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿ ಅಥವಾ **ಅಧ್ಯಾಯ 2**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ. ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆಯೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪೊಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮುದಾಯ (community of learners)ವಾಗಬಹುದಾದ ಸತ್ಯಸಂಗತಿಯ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯು ನಡೆಯಬೇಕೆಂದರೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಏಕರೀತಿಯ (homogeneous) ಗುಂಪೇ ಬೇಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನೀವು ಇಡೀ ತರಗತಿಗೆ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಯಾವುದೇ ಅಭ್ಯಂತರವಿಲ್ಲ! ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ, ಬಗೆಹರಿಸಲಾಗದ ಗೊಂದಲಗಳ ಅಥವಾ ತಲೆಚಿಟ್ಟು (boredom) ಹಿಡಿಯುತ್ತಿರುವ ಸಂಜ್ಞೆಗಳೇನಾದರೂ ಗೋಚರಿಸುತ್ತಿವೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಸೂಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಉಪನ್ಯಾಸವನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ನಿಲ್ಲಿಸಿ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಇತರ

> ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೋಸ್ಕರ ವಿಷಯವನ್ನು ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸಿ ವಿವರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಿ . . . . ಹೀಗೆ, ಒಂದೇ ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಹಲವಾರು ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ದಾರಿಗಳಿವೆ.

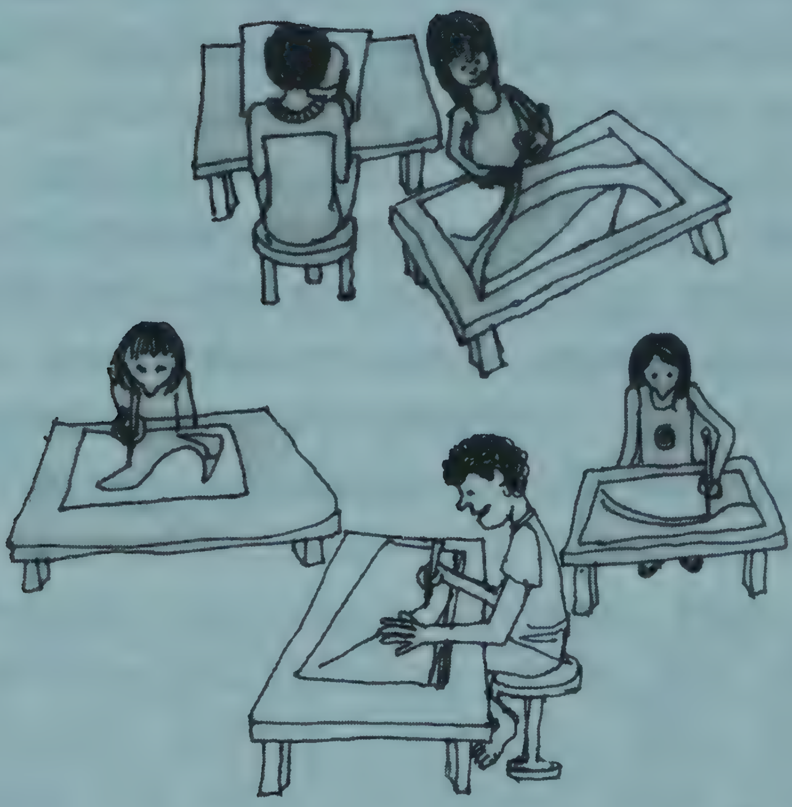
ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಅನನುಕೂಲಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಒಂದನ್ನೇ ನಮ್ಮ ಶಾಶ್ವತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾದರಿ ಎಂದುಕೊಂಡು ಅದಕ್ಕೇ ಜೋತು ಬೀಳುವುದು ಉಚಿತವಲ್ಲ. ವಿಷಯ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಗತಿಶೀಲತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ನೀವು ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಷ್ಟು ನಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಒಂದರಲ್ಲಿ ಕಳೆದುಕೊಂಡುದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಭರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆಗ ನೀವು ಅದರಲ್ಲಿ ಫಲಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೀರಿ.

ತರಗತಿ ಪರಿಸರ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕಾ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಈಗಿರುವ **ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ** ಅಥವಾ ತರಗತಿ ಪರಿಸರ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇಂತಹ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ, ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಪರಿಸರಗಳು ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲಾ ಮೂರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕಾರಣಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಈ ಭಿನ್ನ ಮೂಲಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ರೀತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಈ ಮೂರು ವಿಶಿಷ್ಟ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶವಿದೆ.

ಒಂದು **ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ,** ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವು ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಪ್ರಗತಿಯತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ನಡುವಿನ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುವಷ್ಟು ಜಾಣನೆ? ನಾನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಿದೆ? ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಹೇಗೆ ಮಾಡಿದ/ಳು? ತಪ್ಪು ಮಾಡುವುದು ನನಗಿಷ್ಟವಿಲ್ಲ . . . . ಸೋಲಿನಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಸವಾಲಿನ ಪ್ರಸಂಗಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆಂಬಂತೆ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದನ್ನೇ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ ನಂತರವೂ ಅವರು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲವೆಂದರೆ, ತಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದೇ ಅವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿರುವುದೇ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ 'ಗೌರವಯುತವಾಗಿ ಸೋತಂತೆ'.

ಒಂದು **ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ**ಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವು ಗುಂಪಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನು 'ಆಗಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಭಾವವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. 'ನಾವು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೆ? ನಾನು (ಅಥವಾ ಅವನು



ಅಥವಾ ಅವಳು) ಆ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ನೆರವಾಗಲೇಬೇಕು. ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರು ನಾನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ'. ಇಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಗಳೇ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವಾಗ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಇರುವ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಪರಸ್ಪರರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಪ್ರಯತ್ನಪಡಲು ಕಾರಣ, ನೀವು ಆ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತೀರಿ.

ಒಂದು ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಬ್ಬರ ಪ್ರಗತಿಗೂ ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಪ್ರಗತಿಗೂ ಯಾವ ಸಂಬಂಧವೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟುವ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಆಲೋಚಿಸುವುದು ಇಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. 'ನಾನು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತು. ನನ್ನ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ತಿದ್ದಿಕೊಳ್ಳಲು ನನಗೊಂದು ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿದೆ. ಹಾಗೂ ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಾನು ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.' ಈಗಿನ 'ನಾನು' ಮತ್ತು ಮುಂಚಿನ 'ನಾನು' ನಡುವಿನ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ. ಅವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದು ಸುಧಾರಣೆ ಹೊಂದಲು ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಮುಂಚಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವಾಗ, 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಲಿ? ನಾನೊಂದು ಯೋಜನೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಮೇಲೇ ಗಮನವಿರಿಸಬಹುದು.[19] ಆದರೆ ಒಂದು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ, ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟರೂ ಸಹ 'ಯಶಸ್ವಿ'ಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

19 ಬಹುಶಃ ಒಂದು ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 'ನಾವು ಒಂದು ಯೋಜನೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ' ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು.

ಏಕೆಂದರೆ ಯಶಸ್ಸೆಂದರೆ ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರುವುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಆಲೋಚಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು 'ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟರೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಹುದೆ?' ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರವಿರುವುದು ಬೇರೆಯವರ ಜೊತೆ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒರೆಹಚ್ಚಿ ನೋಡಿದಾಗ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದು ಈ ನಿರ್ಣಾಯಕ ತೀರ್ಮಾನದ ಮೇಲೆಯೆ. ಇದೊಂದು ಎಂತಹ ವ್ಯರ್ಥ ಮತ್ತು ವಿಷಾದನೀಯ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದನಿಸುತ್ತದೆ! ಇದನ್ನೇ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು 'ಪ್ರಯತ್ನದ ಎರಡಲಗಿನ ಕತ್ತಿ' ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಯತ್ನವು ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹಾದಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದೇ ಸೋಲಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರೆ, ಅದು ಅವಮಾನಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆ ತರುವಂತಹದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ, ಸೋಲಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಕಠಿಣವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಚ್ಚರಿಕೆ ವಹಿಸಬೇಕು. ಮೂರು ವಿಧದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೇಲಿನ ವಿವರಣೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅತಿಸರಳಗೊಳಿಸಿರುವಂತಹವು. ಒಂದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತರಗತಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೂ ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಗುಂಪಿನಿಂದ ಹೊರಬರಲು ಇಚ್ಛಿಸಿ, ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ತನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ ಎರಡು–ಮೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಒಬ್ಬರು ಬೆರೆತು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಆರಂಭಿಸಬಹುದು. ಇನ್ನು, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿದ್ದೂ ಆ ಎಲ್ಲಾ ಒತ್ತಾಸೆಗಳನ್ನೂ ಕಡೆಗಣಿಸಿ, ಸುಮ್ಮನೇ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಕರತಲಾಮಲಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಷ್ಟೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು.

ಯಾವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒಂದು ತರಗತಿ ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಆ ಶಾಲೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತತ್ತ್ವಧಾರೆ ಹಾಗೂ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ. ತಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸ್ವರೂಪದ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಬಲ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಸಂದೇಶ ನೀಡುವವರು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ **ಶಿಕ್ಷಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು** ಇನ್ನೂ ವಿವರವಾಗಿ ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ತನೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನೀವೊಬ್ಬ **ನಿಯಂತ್ರಕರೋ** ಅಥವಾ **ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ** ಬೆಂಬಲಿಗರೋ? ನೀವಿದನ್ನು ಓದಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಿ.

> ಸಾರಾ ಒಬ್ಬಳು ಸಾಧಾರಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ. ಕಳೆದ ಎರಡು ವಾರಗಳಿಂದ, ಆಕೆ ಮಂಕಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ, ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆಕೆ ತನ್ನ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ತಾನು ಏನೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರೂ, ಅದನ್ನು ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ. ಆಕೆಯ ತಾಯಿಯೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ದೂರವಾಣಿ ಸಂಭಾಷಣೆ ಯಾವುದೇ ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ನೀವು ಸಾರಾಳ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದರೆ, ಏನು ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?

> **ಆಯ್ಕೆ 1**. ಈ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಅವಳು ತನ್ನ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ಕಲಿಯಲೇ ಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಆಕೆಗೆ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ಮುಗಿಸುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೀರಿ.
>
> **ಆಯ್ಕೆ 2**. ಎಲ್ಲಾ ಕೆಲಸವನ್ನು ಈಗಲೇ ಮುಗಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿ, ಆಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಕಾರಣವನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ನಿಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದೋ ನೋಡುತ್ತೀರಿ.
>
> **ಆಯ್ಕೆ 3**. ಶಾಲಾ ಸಮಯದ ನಂತರ ಆಕೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿ, ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ಮುಗಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ.
>
> **ಆಯ್ಕೆ 4**. ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್‌ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಆಕೆಯನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡಿ, ಆಕೆ ಬೇರೆಯವರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತೀರಿ.

ಡೆಸಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ಮೇಲಿನ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಎಂಟು ಸಣ್ಣಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ತನೆಯ ನಾಲ್ಕು ಶೈಲಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ಕತೆಗೂ ನಾಲ್ಕು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಮೇಲಿನ ಕತೆಯಲ್ಲಿ 3ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಅತಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ವರ್ತನೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಆಕೆ ಅದನ್ನು ಮಾಡುವಂತೆಯೂ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. 1ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಾಧಾರಣ ನಿಯಂತ್ರಣ ವರ್ತನೆಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ರೀತಿಯೇ ನೋಡಲಿ ಎಂದು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತಾರೆ. 4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮಗು ತನ್ನನ್ನು ಬೇರೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು, ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರೇಪಣೆಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. 2ನೇ ಆಯ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಭಾರೀ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯನ್ನು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವ ಡೆಸಿ ಮತ್ತು ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು (4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯ ರೀತಿಯಂತಹವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವವರು) ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡರು. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ನೀಡುವ ಬೆಂಬಲವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಾಗಿ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ? ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಜಾನ್ ಮಾರ್ಷಲ್ ರೀವ್ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬರು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕೆಲವು ಪಝಲ್‌ಗಳನ್ನು (puzzles) ನೀಡಿ, ಆ ಪಝಲ್‌ಗಳ ಪರಿಚಯವಿರುವ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ಸೇರಿ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಡಿಸಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಅಂತಹ ಎಷ್ಟೋ 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ–ಶಿಕ್ಷಕ' ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿ, ಅವರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಂತರ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ವಿಡಿಯೋ ಮುದ್ರಣ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ ಡೆಸಿ ಅವರ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದರು. ಯಾವ 'ಶಿಕ್ಷಕರು' ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬೆಂಬಲದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳಿಸಿದ್ದರೋ ಹಾಗೂ ಯಾರು ಹೆಚ್ಚು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರರೆಂದು ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡಿದ್ದರೋ, ಅವರು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ

ಭಿನ್ನವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪಜ಼ಲ್‌ಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಆ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ತೋರಿದ್ದರು ಎಂದು ರೀವ್ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಆದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು:

- 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು' ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಲಿಸಿದರು
- ಪಜ಼ಲ್‌ಗಳ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಕೈಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಹೊತ್ತು ಹಿಡಿದಿದ್ದರು
- ಪಜ಼ಲ್‌ಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಕೊಡುವುದರಿಂದ ದೂರ ಉಳಿದರು
- ಕಡಿಮೆ ಮತ್ತು ಮಿತವಾದ ಸುಳುಹುಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು
- ಕೆಲವೇ ಆಜ್ಞೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದರು
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅತಿಯಾದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಅದನ್ನು ತಿರುಗಿಸು', 'ನಾನು ಮಾಡಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ನಿನಗೆ ಮಾಡಲು ಆಗುತ್ತದೆಯಾ?', ಹಾಗೂ 'ನೀನು ಮೊದಲು ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬಂತಹ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಿದರು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು, 'ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ನೀನು ಆರಂಭಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೀಯ?', 'ಈಗ ನಿನಗೆ ಅದರ ಹಿಡಿತ ಸಿಗುತ್ತಿದೆ' ಹಾಗೂ 'ನೀನು ನಿರಾಶೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತಿರುವುದು ನನಗೆ ಗೋಚರಿಸುತ್ತಿದೆ!' ಎಂಬ ಮಾತುಗಳನ್ನಾಡುವುದು ಕಂಡು ಬಂದಿತು.

ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಹೊಳಹು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಡೆಸಿ, ಮೇಲಿನ ಕತೆಯಲ್ಲಿ 4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಆಯ್ಕೆ ಎಂದು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ್ದರು. ಅವರ ಎಂಟೂ ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಒಂದು ಆಯ್ಕೆ ಇತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳಿ, 'ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬರುವಂತೆ' ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರ ಈ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ನಡೆಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲೂ, ಈ ಆಯ್ಕೆಯು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ವರ್ತನೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಸಹಸಂಬಂಧಗೊಳ್ಳುತಿತ್ತು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಇದನ್ನು 'ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ'ದ ವರ್ತನೆಯೆಂದು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ಡೆಸಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ನನಗೆ, ಹೋಲಿಕೆಯ ಒತ್ತಡ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ (ಅಥವಾ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಲ್ಲ) ನಿಯಂತ್ರಣವೆಂಬ ಕುತೂಹಲಕರ ವಿಷಯವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು ರೀತಿ ನಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ. ಇದು **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಪಡುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು, ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬಹುವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಡೆಸಿ ಅವರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಬಾಹ್ಯ ಒತ್ತಡಗಳ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ನಿಗದಿತ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದು'ವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯೆಂದು ಹೇಳಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ಅವರ ಮೇಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಣಾ ಬೇಡಿಕೆಯೆಂದು ಅವರೊಳಗೇ ನೋಡಿದರೆ, ಅವರು ತಾವು

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಹೋಲಿಸಲೆಂದೇ ಹುಟ್ಟಿದವರು

ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ನಡುವೆ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಹೊತ್ತು ಸುಳಿದಾಡಿದರೂ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಪರಸ್ಪರರ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮಟ್ಟಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತುಂಬಾ ಅರಿವುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಬಹು ಬೇಗ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸದೆ ಪ್ರತಿ ಮಗು ತಂತಾನೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವೂ ಇದಕ್ಕೆ ಅಪವಾದವಲ್ಲ. ಒಂದು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಡಹುವ ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ನನ್ನ ಕಿವಿಗೆ ಬಿದ್ದಿವೆ:

'ನಾನಾಗಲೇ ಎಪ್ಪತ್ತೆರಡನೇ ಪುಟದಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ. ನೀನು ಯಾವ ಪುಟದಲ್ಲಿದೀಯ? ಇನ್ನೂ ಐವತ್ತೈದಾ . . . .?'

'ಅವಳಿಗೆ ಏಳು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸು. ಅವಳು ಹಂತ 1ರಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆ. ಆದರೆ ನನಗೆ ಆರು ವರ್ಷ. ನಾನು ಹಂತ 2ರಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ!'

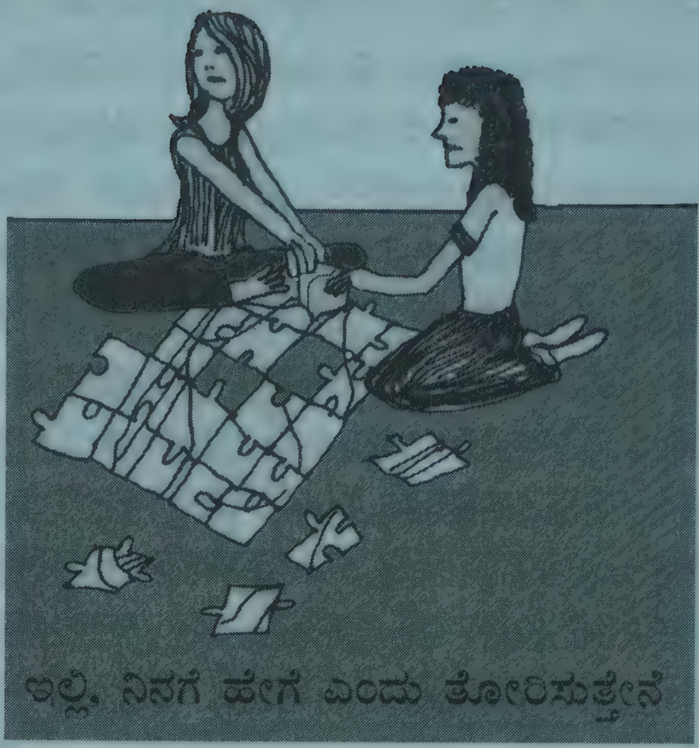
ದೊಡ್ಡವರು ವಿಷಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಷ್ಟೇ ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸದಿದ್ದರೂ, ಬಹುಶಃ ಅವರಿಗೂ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿಲ್ಲ! ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಹೋಲಿಕೆಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗುವುದು ಅಗತ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ, ಸಾಧ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ. ಅದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯು, ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಲೀ, ಹಿರಿಯರಿಗಾಗಲೀ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕನಿಷ್ಠ ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾದರೂ ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಒಂದೇ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಬಳಸುತ್ತೇವೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಹೋಲಿಕೆ ಅನಿವಾರ್ಯ. ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಒಟ್ಟಿಗೇ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರೆ, ಕೆಲವರು ಇತರರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಆತನೇ ಅಥವಾ ಆಕೆಯೇ ನಿರ್ಧರಿಸಿಕೊಂಡ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಕೆಲವರು ಇತರರಿಗಿಂತ ವೇಗವಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಏನೇ ಆದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಮೂಡುತ್ತವೆ. ಇದೇನಾದರೂ ನಮಗೆ ಹಿತವೆನಿಸದಿದ್ದರೆ, ನಮ್ಮ ಮುಂದೆ ಎರಡು ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆ. ಒಂದನೆಯದು ಹಂತಹಂತಗಳಾಗಿ ಅಥವಾ ರೇಖೀಯ (linearly) ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಜೋಡಿಸದಿರುವುದು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದು, ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು. ಈ ಎರಡು ಪರಿಹಾರಗಳು ಅವಾಸ್ತವ (ಬಹುಶಃ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಹೊರತು ಪಡಿಸಿ) ಅಥವಾ ಕಲ್ಪಿತ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಬಹುದು. ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಕ್ಲಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕಿ

ನಿಭಾಯಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಿರಂತರ ಹೋಲಿಕೆಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಮಾಡುವ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ.

ಮೊದಲಿಗೆ, ನಮ್ಮೊಳಗೆ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ಬಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ, 'ಅವನಿಗಿಂತ ಮುಂಚೆ ಮುಗಿಸು' ಎಂದೋ, 'ನೀನೇಕೆ ಅವಳಂತಾಗಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ?' ಎಂದೋ ಹೇಳುವುದು ಬೇಕಿಲ್ಲ. ಮಗು ಏನನ್ನಾದರೂ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಥವಾ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಲು ಅದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಷ್ಟು ಉತ್ತಮ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಷ್ಟೇ ಕಾರಣವಲ್ಲದೆ, ಬೇಕಾದಷ್ಟು ಬೇರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಗಳು ಇದ್ದಿರಲೇಬೇಕು! ಅಲ್ಲದೆ, ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ, ಅವನ್ನು ವಾಸ್ತವಾಂಶದಂತೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಯಾವುದೇ ಮೂಲಭೂತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ, ಗಣಿತದೊಂದಿಗೆ ಕಷ್ಟಪಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಿಂತ 'ಉತ್ತಮ'ನೋ 'ಹೆಚ್ಚು ಜಾಣ'ನೋ ಅಲ್ಲ. ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳು ಸುಲಭವಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಶಾಲಾ ಪರಿಸರವು ವಿಭಿನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತನ್ನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಯು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಾಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಷ್ಟೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂಬ ಬಲವಾದ ಸಂದೇಶವನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಸುಮ್ಮನೇ 'ಪಠ್ಯೇತರ' ಎಂದೋ 'ಸಹಪಠ್ಯ' ಎಂದೋ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಉದ್ದನೆಯ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಶಾಲಾ ವಾರ್ಷಿಕೋತ್ಸವದ ದಿನದಂದು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ದೂರ ಕ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ, ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಷ್ಟೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸುವುದೇ ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದು. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವ ಇದರ ಲಾಭಗಳೆಂದರೆ ಮಗುವಿನ ಮೇಲಿನ ಮಾನಸಿಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವುದು. ಬರೀ ಅದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರೇರಣಾಶಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿಸುವುದರ ಮೇಲೆಯೇ ನಿರ್ಮಿತವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ, ಬಹಳಷ್ಟು ಕೇಳಿ ಬರುವ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ ಎನ್ನವುದೊಂದು ಅರ್ಧಸತ್ಯವಷ್ಟೇ. ನಮ್ಮೆಲರಲ್ಲೂ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಪರೋಪಕಾರಬುದ್ಧಿಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಕೂಡ ಇರುತ್ತವೆ. ಬಹುಶಃ ನಾವು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅಥವಾ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅಂತಹವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಯೋಚಿತ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಂತಹ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮನೋಧರ್ಮವೇ, ಜಾಗತಿಕವಾಗಿ ಬಹುವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತ ಕಾಣುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಕಲ್ಯಗಳಿಗೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಡತನ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ) ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ.



ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆಯೂ ಸಾಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಏನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆಯೋ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಅವರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು, ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾದ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವೂ ಅವರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಬೆಂಬಲಿಸಬೇಕು! ಇದನ್ನು ಡೆಸಿ ಅವರ ಮಾತುಗಳಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಮರ್ಥರೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯತ್ತ ಮುಖಮಾಡಿರುವ ತರಗತಿಗಳು ಮುಖ್ಯವೋ, ಹಾಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ತಮ್ಮದೇ ಒಲವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ದೊರೆತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆಯುವಂತಹ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕಡೆ ಮುಖಮಾಡಿರುವ ಸಂದರ್ಭವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ'. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನನ್ನೂ ನಾನು ಒಪ್ಪಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತನಾಗಿರಲೇ ಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ, ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೊರಗಿನಿಂದ ಅಥವಾ ಮೇಲಿನಿಂದ ಹೇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಒಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಿಗುವ ಮಾಹಿತಿ. ಜೊತೆಗೆ, ನಿಜವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ಈ ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ಣ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ. ಈ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇಂತಹ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸಿದ್ದು.

ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ತರಗತಿಗೆ ತರಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಮೌಲ್ಯಯುತ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ, **'ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ** (mastery orientation). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ, ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಕಲಿಯಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯದ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸದೆ ಕಲಿಯಲಿ ಎಂಬ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. 'ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯ' ಎಂಬ ಮುಖ್ಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ನಿಂತಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಗಮನ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು **ಪ್ರಯತ್ನ**ದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದರೆ **ಸಾಧನಾ** ಮನೋಧರ್ಮ. ಅದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರ ಸಾಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಒಬ್ಬನ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಕಲಿಕೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಸಾಧನೆಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದರಿಂದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು **ಸಾಮರ್ಥ್ಯ**ದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಸಾಧನೆಯ ಕುರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ನಾನು ಹಿಂದೆ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುವಾಗ ತೋರಿಸಿದ ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಕುರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ

ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ಸಾಗುತ್ತವೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಅವರ ಪ್ರಯತ್ನದ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ಉನ್ನತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲೂ ಅವರು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ ಕಾಡುತ್ತವೆ. ಅವರು, 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆನೆ?' ಎಂಬಲ್ಲಿಂದ 'ನಾನು .ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು?' ಎಂಬಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಹಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಭಾರೀ ಸಾಧನಾ ಮನೋಧರ್ಮವುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದರರ್ಥ, ಅವರು ಹಿರಿಯರ ಪ್ರಚೋದನೆಯಿಲ್ಲದೇ, ತಂತಾನೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದ ಹಾಗೆ, ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು 'ತೆಗೆದು ಬಿಡಿ' ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಲು ಬಹಳ ಜನರು ಮೊದಲು ಹೇಳುವ ವಿಷಯ: ಪರಸ್ಪರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಜವಲ್ಲವೇ? **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ರಲ್ಲಿ ಈ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೂ ತೀರಾ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಈ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ನೋಡೋಣ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ಕ್ಯಾರೊಲ್ ಡ್ವೆಕ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವರು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೇ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅವಕಾಶವಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಡ್ವೆಕ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂಬುದು ಕಲಿಕೆ ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುವಂತಹದ್ದು, ಅಂದರೆ ವೃದ್ಧಿಹೊಂದುವ ವಸ್ತು (incremental quantity) ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಅವರು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯ ನಂಬಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಒಂದು ಸ್ಥಿರ ಅಸ್ತಿತ್ವ (fixed entity). ಇದನ್ನು ನಂಬುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಕಡಿಮೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ.

1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು, ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಒಂದು ರೀತಿಯ 'ಅಸಹಾಯಕತೆ'ಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವರೇ ಮುಂದೆ ಬಂದು, ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿದ್ದರು. ರಹಸ್ಯ ಇದ್ದದ್ದು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿದ್ದ ನಂಬಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಂದು ತೋರಿತು. ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ವೃದ್ಧಿಹೊಂದುವ ಗುಣವಿದ್ದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ

ನಂಬಿಕೆ ಉಳ್ಳವರಾದರೆ, ಅವರು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆಲ್ಲ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಸ್ಥಿರ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ನಂಬಿಕೆಯತ್ತ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಏನು ಪ್ರಚೋದನೆ? ಹಿರಿಯರು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಗಳುವುದೂ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ 'ನೀನು ಅದನ್ನು ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದೀಯ. ನೀನು ತುಂಬಾ ಜಾಣೆ!' ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ತಕ್ಷಣ ಎರಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಒಂದನೆಯದು, ಮಗು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಉತ್ತಮ ಭಾವವನ್ನು ತಾಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ 'ಉತ್ತಮ ಅನಿಸುವ' ಸ್ಥಿತಿಯು ತಾನು ಜಾಣೆ ಎಂಬ ಪ್ರಭೆಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಸೋಲಿನ ಮೊದಲ ಸೂಚನೆಗೇ ಅದನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಬೀಳುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಯಾರಾದರೂ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಜಾಣರಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಅದರ ಅರ್ಥ. ಇದು ಮಗು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ತಾನು ಸೋಲಬಹುದಾದ ಪ್ರಸಂಗಗಳಿಂದ ದೂರ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಡ್ವೆಕ್ ಮತ್ತು ಕ್ಲಾಡಿಯಾ ಮ್ಯುಯೆಲರ್ ಅವರು, ಹತ್ತರಿಂದ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಇದನ್ನು ಖಾತರಿ ಪಡಿಸಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧಾರಣ ಸುಲಭದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಗುಚ್ಛವನ್ನು (set) ಬಿಡಿಸಲು ನೀಡಿ, ನಂತರ ಅವರು ಅವನ್ನು ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲವರಿಗೆ, 'ನೀವು ಇಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಜಾಣರಿರಲೇಬೇಕು'. ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ 'ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ನೀವು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರಬಹುದು' ಎಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಆ ಪ್ರಯೋಗದ ಮುಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮುಂದೆ ಎಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಅವೆಂದರೆ, ಸುಲಭವಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ನಾನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಿಡಿಸುವಂತಹವು ಹಾಗೂ ಕಷ್ಟವಿದ್ದು ತಾನು ಅವುಗಳಿಂದ ಕಲಿಯಬೇಕಾದದ್ದು ಇರುವಂತಹವು. ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಯಾವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ ದೊರೆತಿತ್ತೋ ಆ ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಯಾರಿಗೆ ಅವರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ ದೊರೆತಿತ್ತೋ, ಆ ಮಕ್ಕಳು ಕಷ್ಟವಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದನ್ನು ಕೂಡ ಕೇಳಿದ್ದರು: ಅವರು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟು ಖುಷಿಯಿಂದ ಬಿಡಿಸಿದ್ದರು ಹಾಗೂ ಅವರೇನಾದರೂ ಮನೆಗೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಬಯಸುತ್ತಾರಾ? ಇಲ್ಲಿನ ಉತ್ತರಗಳು ತುಂಬಾ ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಮೊದಲ ಗುಚ್ಛದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಗಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ತಕ್ಷಣ ಕೆಲವೊಂದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೇಲಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಹೊಗಳಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಕೆಲವೊಂದು ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೇ ಗುಚ್ಛದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದ ನಂತರ, ಅವರು ಹಿಂದಿನಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿದ ನಂತರವೇ ಮೇಲಿನ ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವಲ್ಲಿ, ಮುಂಚೆ ಅವರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಾಗಿ ಹೊಗಳಲ್ಪಟ್ಟವರು, ತಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಾಗಿ ಹೊಗಳಲ್ಪಟ್ಟವರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಖುಷಿಪಟ್ಟರು. ಮನೆಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯುವ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಅಂತಹ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನೇನೂ ತೋರಲಿಲ್ಲ.

ಖುಷಿಪಡುವ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಒಂದು ಸೋಲಿನ ಅನುಭವದ ನಂತರವೇ ಆಗಿರುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ.

ಈ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನೈಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೂ ಏನಾದರೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೆ? ಡ್ವೆಕ್ ಅವರ ಮಾತಿನಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಥವಾ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾಮುಖಿ ಗುಣಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೂ ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳು ಸವಾಲುಗಳಿಂದ ದೂರವಿರುತ್ತಾರೆ, ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಗಳು ಎದುರಾದಾಗ ಸೊರಗುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ, ಕೆಲವು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾದ ಸಾಧಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಸವಾಲುಗಳಿದ್ದಾಗ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು, ಕಷ್ಟವಾದ ವಿಷಯಗಳು ದೊರಕಿದಾಗ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತಾ ಜೊತೆಗೆ ನೀವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಪ್ರಬುದ್ಧತಾಮುಖಿ ಮನೋಭಾವವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

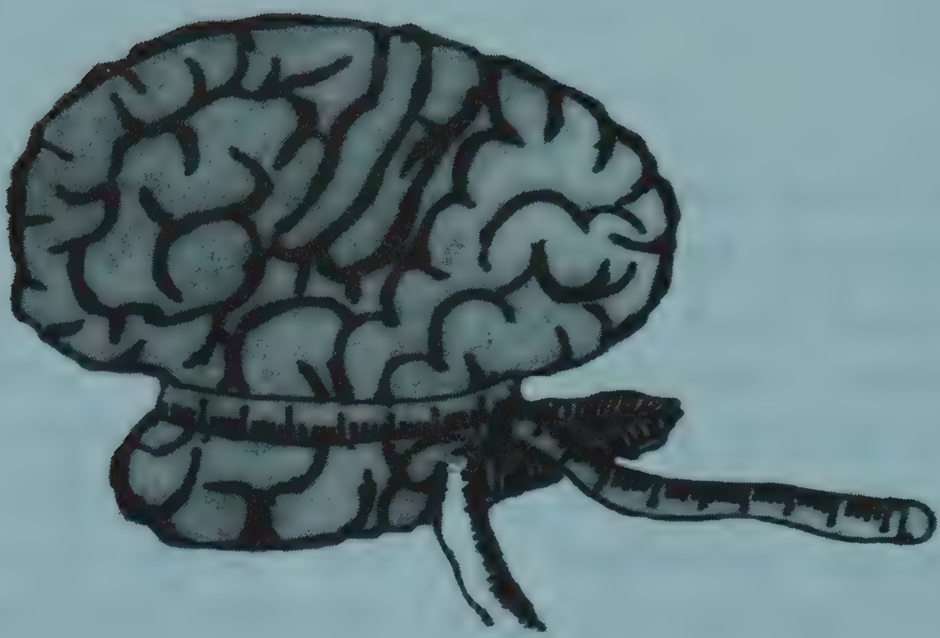
ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಲ್ಲೂ ಅಗಾಧವಾಗಿರುವ ಒಂದು ಸಹಜ ಮಾನವ ಗುಣ. ಆದರೆ, ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಬೆಳಗಿನಿಂದ ರಾತ್ರಿಯವರೆಗೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಪ್ರತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲೂ ನಾವು ಬಹಳವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಬಚ್ಚಲ ತೊಟ್ಟಿಯ ತುಂಬಾ ಮುಸುರೆ ಪಾತ್ರೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಿಕೊಂಡ ನಾನು, ಒಂದು ಚೀಲದ ತುಂಬ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ತುಂಬಿಕೊಂಡ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಏನು ಮಾಡಬೇಕೋ ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ತೋರುವ ಭಾರೀ ಭಾವನೆ ಆ ಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಮಾಡಬೇಕಾದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ **ಪ್ರತಿರೋಧದ** ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ದಾರಿಗಳತ್ತ ನೋಡುವ ಬದಲು, ಪ್ರತಿರೋಧದ ಒತ್ತಡದತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಹೇಗೆ ಎದುರಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಕಲಿಯಬಹುದು. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂತಹ ಒತ್ತಡವನ್ನು ತಮ್ಮ ಜೀವನಪೂರ್ತಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯಲು ಒಂದು ಸೂಕ್ತ ಅವಕಾಶವಿದೆ.

ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ದೊಣ್ಣೆ ಅಥವಾ ಬೆಣ್ಣೆ, ಅಲ್ಲ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ, ಪ್ರತಿರೋಧದ ವಿಷಯದಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ಸರಿದಿರುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾವಿರಾರು ಜನ ಯುವಕರಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಯಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡಿಲ್ಲ. ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಆಸರೆಗಳನ್ನು ನಾವು ತೆಗೆದು ಹಾಕಿದರೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಸೆ ಏನಾಗಬಹುದು? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸ್ವಚಿಂತನೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶವೆಂದು ನೀವು ನಂಬುವುದಾದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಒಂದು ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಶಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪಕ್ಕಕ್ಕಿಡಲು

ನೀವು ನಿರ್ಧರಿಸಲೂಬಹುದು. ಆದರೆ ನೀವು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ ತಕ್ಷಣವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಂತ್ರಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸರಿ ಹೋಗದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆನಂದತುಂದಿಲರಾಗಿರದಿದ್ದರೆ, ನೀವು ನಿರಾಶರಾಗಬಾರದು! ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವಲ್ಲಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು, ಕೇವಲ 'ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಉತ್ತಮ ರೀತಿ' ಎಂದಷ್ಟೇ ನೋಡದೆ, ಬದಲಿಗೆ, ಅದು ಹೊಸ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ, ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಹೊಸ ತಹತಹಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವಕ್ಕೂ ಅಗಣಿತವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯವಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 9

ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಪನ



'ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ', 'ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು', 'ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು' ಇತ್ಯಾದಿ ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ ಅನೇಕ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು ತಳುಕುಹಾಕಿಕೊಂಡಿದ್ದು, ಇಂತಹ ವಿಷಯವೊಂದರ ಮೇಲೆ ಸಮತೋಲನದ ಅಧ್ಯಾಯವೊಂದನ್ನು ಬರೆಯವುದು ಪ್ರಾಯಶಃ ಅಸಾಧ್ಯವೆನಿಸಬಹುದು! ಆದರೂ, ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ (assessment)ವನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿಯೇ ಮಾಡಿರಲಿ ಅಥವಾ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿಯೇ ಮಾಡಿರಲಿ, ಒಬ್ಬೊಬ್ಬರಿಗೇ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮಾಡಿರಲಿ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮೂಹವೊಂದಕ್ಕೆ ಒಮ್ಮೆಗೇ ನಡೆಸಿರಲಿ, ಅದು ಬೋಧನೆಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗದ ಒಂದು ಅಂಶ ಎಂಬುದನ್ನಂತೂ ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಾವು ಒಂದು ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆ (test) ಅಥವಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು (examination) ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅಂತಿಮ ಘಟ್ಟ ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವೂ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಒಳಗೇ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ನಿಯಮಿತ ಅಂತರದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಾ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಬ್ಬರಿಗೂ ನಿರಂತರ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ರೂಪಿಸುವ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇದರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ.

ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ನಡೆಯುವಂತಹ ಇದನ್ನು ರೂಪಣ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ (formative assessment) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಪಕ್ಕಾಗೊಳಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಅಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವಂತಹ ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ (summative assessment). ಇದು ಬಾಹ್ಯ ಹೇರಿಕೆಯದ್ದು, ಭಾರೀ ಆಸ್ಥೆ (high stakes) ಹೊಂದಿರುವುದೇ ಅಲ್ಲದೇ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ (ಹಾಗೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ) ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಇವೆರಡಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.

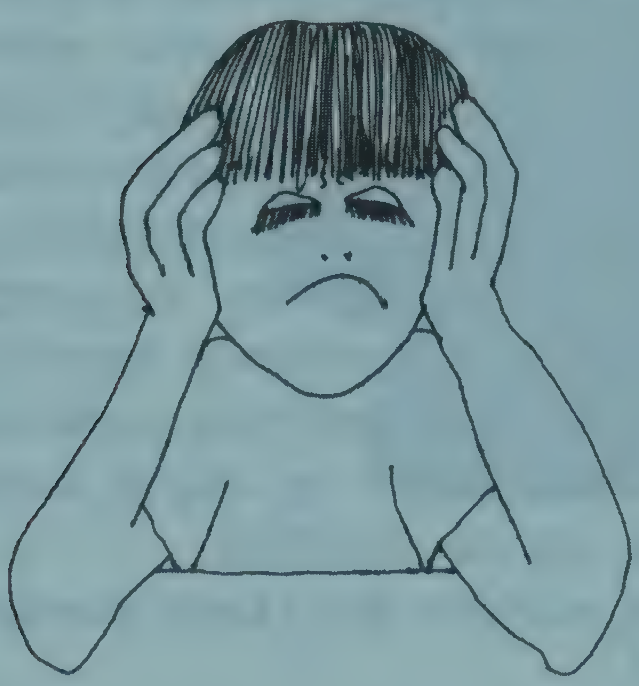
ನಾಗರಿಕ ಸೇವೆಗೆ ಸಾಮೂಹಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸುವ ಚೈನೀ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು (ಅಲ್ಲಿ ಉದ್ಯೋಗಾಕಾಂಕ್ಷಿಗಳು ಕವಿತೆ ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆಯಬೇಕಿತ್ತು), ಬೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡ ಗ್ರೀಕ್ (ಸೋಕ್ರಟಿಕ್) ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ನಡೆಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ, ನಮ್ಮೆಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎದುರಿಸುವ ಇಂದಿನ ಅನೇಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳವರೆಗೆ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯು ಒಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಚರಿತ್ರೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾಲಿನ ಕೆಡುಕೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ನಿಜ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಕುಖ್ಯಾತಿಯ 'ಬಹುಆಯ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆ'ಗಳಂತಹ ಸುಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸಲಾಯಿತು. ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಕೂಡ. ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಲೋಚನಾರಹಿತ ಅಥವಾ ಅನ್ಯಮನಸ್ಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಅದರೊಂದಿಗಿನ ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳು ಇಂದಿನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ತಪ್ಪು ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ಅನುಮಾನವಿಲ್ಲ. ಈ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗೆಗಿನ ತಪ್ಪು ತಿಳಿವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ದೂರಮಾಡಲು ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಮುನ್ನ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚಿ ನೋಡಬೇಕು. ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆಯ ಅಗತ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸುಪರಿಚಿತವಾಗಿರುವ ಇಂತಹ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿವೆ.

ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು, ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಂದ ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು **ಬೋಧನಾ ಸಮಯದ** ಬಹುಭಾಗವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

- ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲಿಗೆ, **ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ**ಯು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಫಲಿತಗಳತ್ತ ಪಲ್ಲಟಗೊಂಡಿದೆ.
- ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು **'ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಿಂದೆರೆ'** ಪರಿಣಾಮ (curricular backwash) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಾಧಾರಿತವಾದಾಗ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಅಥವಾ ಅನ್ವಯಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನೀಡುವ ಗಮನ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ.
- ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಯಾವಾಗಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆತಂಕವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತಾರೆ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ತಾವು ಹೊಣೆ ಎಂದು **ಶಿಕ್ಷಕರು** ಭಾವಿಸಿದಾಗ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅವರನ್ನೂ **ಆತಂಕಕ್ಕೆ** ಈಡುಮಾಡುತ್ತವೆ.

- ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ವಂಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತವೆ. ಅವರು, ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಏನನ್ನೋ ಕಲಿಯುವುದು ಎಂಬುದರ ಬದಲಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.
- 'ಭಾರೀ ಆಸ್ಥೆ'ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಅನ್ಯಾಯದವುಗಳಾಗಿದ್ದು, ಅಸಂಖ್ಯ ಯುವಕರನ್ನು ಖಿನ್ನಗೊಳಿಸಬಲ್ಲುವು.

ಇಲ್ಲಿನ ಮೊದಲ ಮೂರು ವಿಷಯಗಳು, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ರೂಢಿಗತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಂಕುಚಿತ, ಉರುಹೊಡೆಯುವ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಮುಖಿ ಸ್ವರೂಪದಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುವಂತಹವು. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲ ತಳಹದಿಯವೂ, ಗುಣಾತ್ಮಕವಾದಂತಹವೂ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಮುಖಿಯೂ ಆದರೆ ಇವೆಲ್ಲ ಮರೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬಯಸಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಏನನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಿದೆ ಹಾಗೂ ನಾವು ಕಲಿಸಬೇಕಿರುವ ರೀತಿ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ರೀತಿಯ ನಡುವೆ ಉತ್ತಮ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇರುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ತನ್ನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ, ಪುರಾವೆಯ ಮುಕ್ತಾಂತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾ, ಸಿಂಧೂ ಕಣಿವೆಯ ನಾಗರಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ದೀರ್ಘ ಮತ್ತು ಗಹನವಾದ ಪ್ರಕಲ್ಪವನ್ನು (project) ಕೈಗೊಂಡರೆ, ಆಗ 'ಹೊಂದಿಸಿ ಬರೆಯಿರಿ' ಮತ್ತು 'ಸರಿ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ' ಇತ್ಯಾದಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿದ್ದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಇದರರ್ಥ ಸಿಂಧೂ ಕಣಿವೆಯ ಬಗ್ಗೆಯಾಗಲಿ, ಇತಿಹಾಸದ ಬಗ್ಗೆಯಾಗಲಿ ಅವರು ಏನನ್ನೂ ಕಲಿತಿಲ್ಲವೆಂದಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಪ್ರಾಯಶಃ ಅವನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸಲು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಭವವನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಚೀನ ನಾಗರಿಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಪ್ರಕಲ್ಪದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸಲಾದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ತಾಳಮೇಳ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ 'ಪರೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದು' ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ 'ಅಡ್ಡಪರಿಣಾಮಗಳು' ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

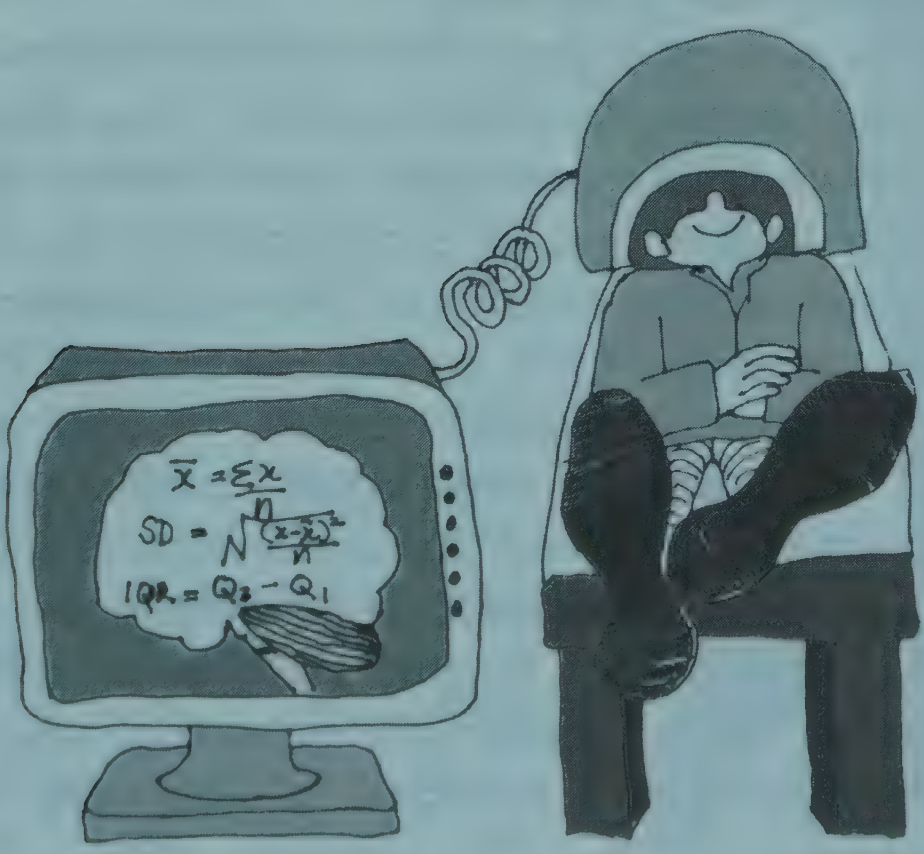


ಇಂತಹ ಪರೀಕ್ಷಾ ವಿಧಾನಗಳು ಇವೆಯೇ? ಮುಕ್ತಾಂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು (open ended questions), ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು, ಪ್ರದರ್ಶಕಗಳು (exhibits), ವೇಗಾಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು (Speeded tests), ಸಹಯೋಗ ರೂಪದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು (collaborative tests) ಮತ್ತು ಸಂಪುಟ (portfolio) ದಂತಹ ನೈಜ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಒಟ್ಟಾಗಿ ಇವನ್ನು ದೃಢೀಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ (authentic assessment) ತಂತ್ರಗಳು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಇವನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ

ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ರೂಢಿಗತ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಅನೇಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೃಢೀಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವು ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ್ದು ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಷಯವನ್ನು ಕೂಡ ಅದು ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ದೃಢೀಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಬಳಸುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರೀ ಅಡ್ಡಿ ಆತಂಕಗಳಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಭಾರೀ ದೊಡ್ಡದಿರುವಾಗ, ದೃಢೀಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸದ್ಯ ನೀಡಲು ಸಿದ್ಧವಿರುವ ಸಮಯಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಇನ್ನೊಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೋಗುವುದು ಏಕೆ ಕಷ್ಟಕರವೆನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಎರಡನೆಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ, ಪರ್ಯಾಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿದರೆ, ನಾವು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಭಯ. ಇದೊಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿನ ಈಗಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲು, ಮಾಪನ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮೊದಲು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮೂಲ ವಿಚಾರಗಳು

ನಾವು ಏನನ್ನು ಕಲಿತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಳೆಯುವುದೇ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಯಾವುದೇ ಅಳೆಯುವ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ **ಸಮಂಜಸತೆ** (validity) ಮತ್ತು **ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ** (reliability) ಎಂಬ ಎರಡು ಪ್ರಧಾನ ಗುಣಗಳಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. 'ಸಮಂಜಸತೆ' (validity) ಎಂದರೆ, ಏನನ್ನು



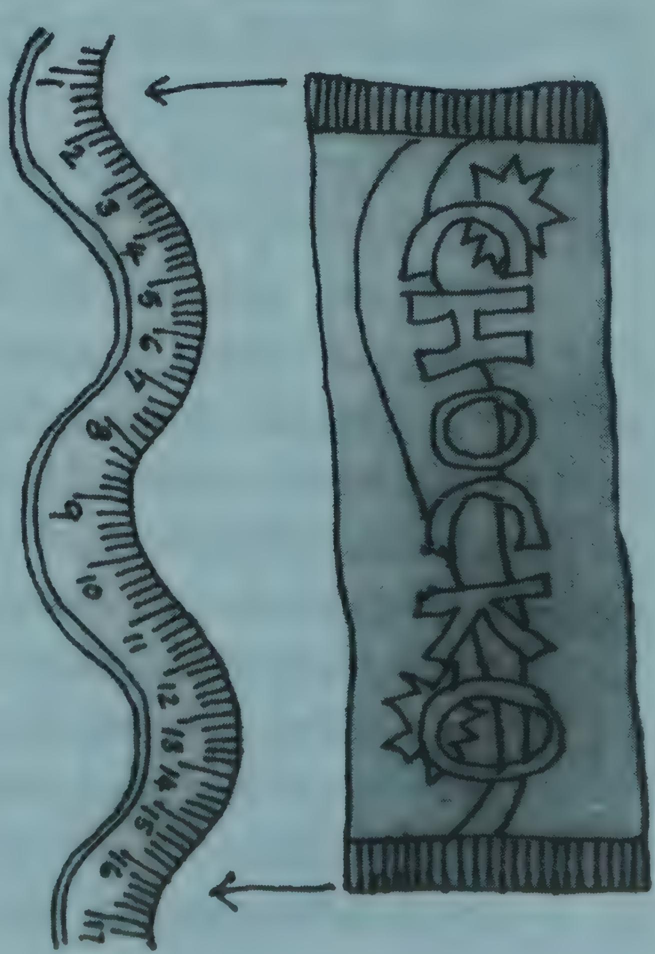
ಅಳೆಯಬೇಕಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು. ಇದೊಂದು ಸುತ್ತಿ ಬಳಸಿ ನೀಡಿದ ಹೇಳಿಕೆಯಂತೆ ನಿಮಗೆ ಭಾಸವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ, ಈ ಭಾಗದ ಕೊನೆಯ ವೇಳೆಗೆ ಇದನ್ನು ನೀವು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ. 'ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ' (reliability) ಎಂದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಾಪನದ ದೋಷಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದಾಗ ಅದು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಕೊಡಬೇಕು. ಅಧ್ಯಯನದ ಯಾವುದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮಾಪನಕ್ಕೆ, ಸ್ವೀಕೃತ ಮಟ್ಟದ ಸಮಂಜಸತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಯಾವುದು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹ ಎಂಬುದು ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭೌತವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತಹ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಮಂಜಸತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದು. ಈ ಎರಡು ಗುಣಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡೋಣ.

ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಗೆ ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಾಧ್ಯ (mean), ಮಾಧ್ಯಕ (median) ಮತ್ತು ಬಹುಲಕದ (mode) ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಕಲಿಸಿದ್ದೇನೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಅವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕುವುದು ಹೇಗೆ? ಅವುಗಳ ಕೆಲವು ಸರಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಳಕೆ ಹಾಗೂ ದುರ್ಬಳಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಕೆಗೆ ನಾನು ಕಲಿಸಿಕೊಡುತ್ತೇನೆ. ಹೊಸ ಕಲಿಕೆಯು ಆಕೆಯ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಿಲಿಯಗಟ್ಟಲೆ ನರಕೋಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ ಜೋಡಣಾ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಆಕೆಯ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ ಇವೆಯೇ ಎಂದು ಮಿದುಳನ್ನು ಸ್ಕ್ಯಾನ್ ಮಾಡುವ ಒಂದು ವಿಧಾನ ಇದ್ದರೆ? ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬದಲಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರತಿವರ್ಷದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ನೋವಿಲ್ಲದ ಮಿದುಳಿನ ಸ್ಕ್ಯಾನ್‌ಗೆ ಒಳಗಾಗುವಂತಿದ್ದರೆ, ವಿಷಯ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಮಾಪನವು ಅತ್ಯಧಿಕ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಹಾಗೂ ಸಮಂಜಸವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಅಂತಹದೊಂದನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸಂಶೋಧಿಸಿಲ್ಲ.

ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ಏನು ಕಲಿತಿದ್ದಾಳೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಆಕೆಗೆ ತಾನು ಕಲಿತಿದ್ದನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಾಗುವ ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶ, ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು (task) ಕೊಡುತ್ತೇನೆ. ಇದು ಅಭ್ಯಾಸ ಹಾಳೆ (worksheet), ಹೋಂವರ್ಕ್‌ನಂತಹ ನಿಯೋಜಿತಕಾರ್ಯ (assignment) ಅಥವಾ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆ ಆಗಿರಬಹುದು. ಆಕೆಯ **ಸಾಧನೆಯು**, ಆಕೆಯ **ಸಾಮರ್ಥ್ಯ**ವನ್ನು (ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆ) ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ನನಗೆ ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು. ಹೀಗೆ ನಾನಾ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿ ಅಥವಾ ತೂಕದ ಯಂತ್ರ ಅಥವಾ ರಕ್ತದೊತ್ತಡ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಉಪಕರಣವು ಅಳೆಯುವ ಹಾಗೆಯೇ, ಈ ಕಾರ್ಯವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಂತಲ್ಲದ, ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಗಳು ವಿವಾದಾತೀತ ಸಾಧನಗಳು. ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಗಳ (metal rulers) ಗುಣಾವಗುಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಾಗ್ವಾದ ಮಾಡುವವರು, ಅಥವಾ ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಸಮಾಧಾನ ಹೊಂದಿರುವವರನ್ನು ನೀವು ಕಾಣಲಾರಿರಿ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಏಕೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ವಿವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ನಾವೇಕೆ ಅವುಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಕಾರಣಗಳಿಗೂ, ವ್ಯಾಖ್ಯೆ, ಸಮಂಜಸತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮುಂದೆ ನಾವು ಒಂದೊಂದಾಗಿ ನೋಡೋಣ.

ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ, ಉದ್ದವನ್ನು ಅಳೆಯವುದು. ಉದ್ದದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಜನರಲ್ಲಿ ಸಹಮತವಿದೆ (ಒಂದು ತುದಿಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ತುದಿಗೆ ಇರುವ ಅಳತೆ ಎಂದು ಅದನ್ನು ಒಂದು ಪದಕೋಶ ಹೇಳುತ್ತದೆ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ರೇಖೆಯೊಂದರ ಉದ್ದವು ಭೂಮಿಯ ಉತ್ತರ-ದಕ್ಷಿಣ ಅಕ್ಷದೊಂದಿಗೆ ಅದು ಮಾಡುವ ಕೋನವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಯಾರಾದರೂ ವಾದಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಕೇಳಲಾರೆವು. **ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ** ಬಗೆಗಿನ ಈ **ಸಹಮತ**ದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಉದ್ದವನ್ನು ಅಳೆಯುವ, ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಉತ್ತಮ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದು ಏನನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು, ಅಂದರೆ, ಒಂದು ತುದಿಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ತುದಿಗೆ ಎಷ್ಟಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು, ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅಳೆಯುತ್ತದೆ; ಆದ್ದರಿಂದ ಅದೊಂದು **ಸಮಂಜಸ** ಸಾಧನ. ಹಾಗೆಯೇ ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯಿಂದ ಪದೇಪದೇ ಅಳೆದಾಗಲೂ ಅದು ಬಹುತೇಕ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಬೆಲೆಯನ್ನು ಕೊಡುವುದರಿಂದ ಆ ಸಾಧನವು **ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ** ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಮಂಜಸತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಆ ಸಾಧನವು ವಸ್ತುತಃ ನಿರುಪಯುಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ವಕ್ರವಾದ ಅಥವಾ ಏರುಪೇರಿನ ಅಂಚುಗಳಿರುವ ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಸಮಂಜಸವಲ್ಲದ ಒಂದು ಉಪಕರಣ ಅಥವಾ ಉದ್ದವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಸರಿಯಾದ ಅಳತೆಗೆ ಹೊಂದಿಸಿದ ಇಲಾಸ್ಟಿಕ್ (ಸ್ಥಿತಿಸ್ಥಾಪಕ) ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅದೊಂದು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಲ್ಲದ ಉಪಕರಣವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಈಗ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ನೋಡೋಣ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜ್ಞಾನ (knowledge) ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು (understanding) ಅಳೆಯುವುದು ಅದರ ಉದ್ದೇಶ. ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯಷ್ಟು ಸಮಂಜಸ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವೆನಿಸಿಕೊಂಡ ಅಳೆಯುವ ಉಪಕರಣವಂತೂ ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಇಲ್ಲವೆಂಬುದಂತೂ ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರ ಎತ್ತರವನ್ನು ಅಳೆಯವುದು ತೀರಾ ಸುಲಭ. ಆದರೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದರ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣದ್ದೂ, ಬದಲಾವಣೆಯಾಗುವಂತಹದ್ದೂ ಆಗಿದ್ದು, ಅವರ ವರ್ತನೆಯ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಉದ್ದದ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದಂತೆಯೇ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ನಮಗೆ ಸಹಮತವಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.



ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಕೇಳುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಕುತೂಹಲಕರ ಸಂಗತಿ. ಬಹುಶಃ ನಿಮ್ಮ ಉತ್ತರ ಹೀಗಿರಬಹುದು: ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು x, y ಅಥವಾ z ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥನಾದರೆ, ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದರ್ಥ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿನ ಉತ್ತರವು ಸ್ವತಃ

ಅಳೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿದೆ. ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವುದು ಎಂದರೆ, ಒಂದಷ್ಟು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ. ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಕುರಿತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಹಮತ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಯ್ಕೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಹಮತ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಎಂದರೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆ ಎಂದೇ ಅನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಮೂಲಭೂತ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಮರೆತು ಬಿಡುವುದು ತುಂಬಾ ಸುಲಭ. ಸ್ವಲ್ಪ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿದು, 'ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ನಾನು ಬಯಸಿದ್ದೇನೆಯೋ ಅದರ ಸಾರಸತ್ವವನ್ನು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆ ಅಥವಾ ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆ ಈಡೇರಿಸುತ್ತಿದೆಯೇ? ನನ್ನೆಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಪಠ್ಯವಿಷಯದ ಯಾವ ಅಂಶದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾನು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ಯಾವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸಮರ್ಥರನ್ನೂ, ಶ್ರೇಷ್ಠರನ್ನೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಂತಹವು?' ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವ ಕಸರತ್ತು.

ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಪರಿಪೂರ್ಣ ಸಮಂಜಸ ಆಗಿರುವುದು ಅಸಾಧ್ಯವಾದರೂ ಒಂದಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಸಮಂಜಸತೆ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನಿರುಪಯುಕ್ತವಾಗುವಷ್ಟು ಅಸಮಂಜಸವಾಗಿದ್ದರೆ ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುವಷ್ಟು ಸಮಂಜಸವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಂಜಸತೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಬೇರೆಬೇರೆ ಒಂದಷ್ಟು ವಿಧಾನಗಳಿವೆ. ದುರದೃಷ್ಟಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಸಮಸ್ಯೆಯಿದೆ!

- ಒಂದು ಸರಳ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳು, ಅವರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಅಂದಾಜಿನೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬುದು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ನಿಮಗೆ ಅಚ್ಚರಿಯುಂಟು ಮಾಡಿದರೆ (ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನೀವು ಅಂದುಕೊಂಡಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಗಳಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಏನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ನೀವು ಅಂದುಕೊಂಡಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತುಂಬಾ ಅಂಕ ಗಳಿಸುವುದು) ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಸಮಂಜಸವಾಗಿದೆ ಎಂದು ನೀವು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಮಾನದಂಡದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾರ್ಯಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ, ಉತ್ತಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರಿ, ದುರ್ಬಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ತೋರಿದಾಗ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಮಂಜಸವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿಯೂ ದೋಷವಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ನಾವು ರೂಪಿಸುವ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತಮರು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲರು ಎಂಬ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳಿಗೆ, ರೂಪ ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಜೊತೆಗೆ ರೂಢಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದಲೂ ತೀವ್ರವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳು ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಂದಾಜುಗಳು ಯಾವುದೇ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಹೊಂದಿರದಿದ್ದರೆ, ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಅವು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಂಕಗಳೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತವೆ.

- ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದರ ಸಮಂಜಸತೆಯನ್ನು ತಿಳಿಯುವ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳು ಇತರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತಿವೆಯೇ ಎಂದು ನೋಡುವುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಂಜಸತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲೂ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದೆ. ಅದೇಂದರೆ, ಎಲ್ಲ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರೆ ಅವೆಲ್ಲವೂ ಪರಸ್ಪರ ತಾಳೆಯಾಗಬಹುದು. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಅವುಗಳ ಪೈಕಿ ಯಾವುದೂ ನಿಜವಾಗಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥವಲ್ಲ.
- ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಂಜಸತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಇನ್ನೂ ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ನಿಜ ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯಸಾಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಅದು ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ನೋಡುವುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು 'ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ' ಸಕ್ಷಮತೆಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಆ ಸಹಸಂಬಂಧವು ಉನ್ನತವಾಗಿಯೂ ಇರಬೇಕು. ಇದರಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದರೆ, ನಿಜಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗಿಂತ ನಾಟಕೀಯ ಎಂಬಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಜನರು ನಿಜಜೀವನದಲ್ಲಿ, ತಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಂತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ದೀರ್ಘಕಾಲ ಜತೆಗೂಡಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, 'ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು' ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾದುದು, ಕಾಲಮಿತಿಯುಳ್ಳದ್ದು, ಪೂರ್ವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯದಾಗಿದ್ದು, ಮುಚ್ಚಿದ ಪುಸ್ತಕದೊಂದಿಗೆ ನಡೆಯುವಂತಹದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯು, ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಕಾಲೇಜಿನಾಚೆ ಈ ಸಹಸಂಬಂಧ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಸ್ಥಗಿತಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಐಎಎಸ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ಭಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಒಬ್ಬ ಯಶಸ್ವಿ ನಾಗರಿಕ ಸೇವಾ ಅಧಿಕಾರಿಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಉತ್ತಮ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧ ಕೌಶಲ (interpersonal skills), ವಿವೇಚನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆಗಳನ್ನು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಾಗಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ, ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಸಮಂಜಸತೆ ಎರಡೂ ಕೂಡ, ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತವೆ. ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯತ್ತ ತಿರುಗಿದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ನಡೆಸಿದಾಗ ಅದು ಬಹುತೇಕ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದೇ? ಇಲಾಸ್ಟಿಕ್ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಉದ್ದ ಅಳೆಯುವ ಪ್ರಕರಣವನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಉಪಕರಣವು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಎಂಬುದು ಸಾಬೀತಾಗುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಪುನರಾವರ್ತನೆ ನಡೆಸಿದಾಗ ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಕೊಡದಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾದರೂ ಏನು?

ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಕೆಲವು ಆರಂಭಿಕ ಸುಳಿಹುಗಳನ್ನು ಪಡೆದು ದೀರ್ಘಾವಧಿ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಮರಳಿ ತಂದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಿಕೆಯು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಹೆನ್ರಿ

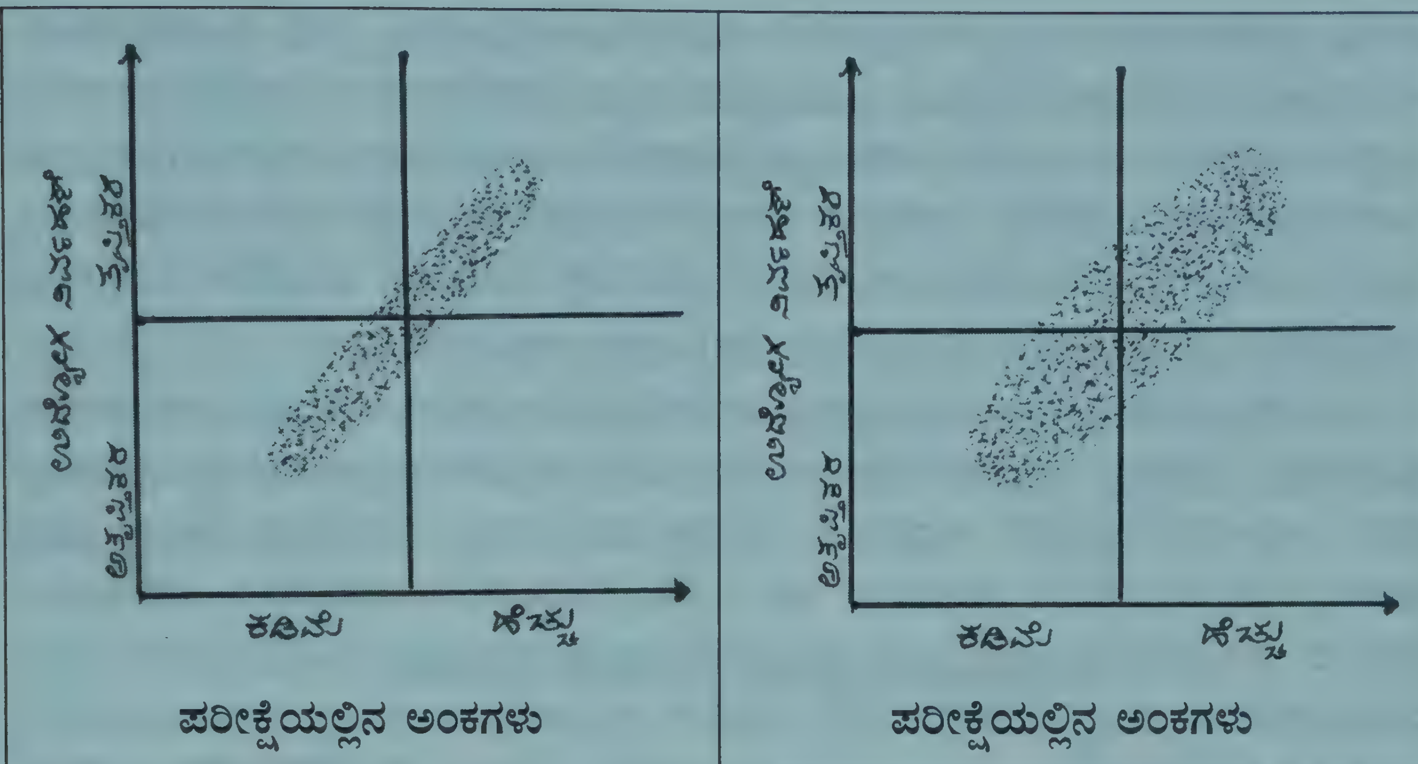
ರೋಡಿಗರ್ ಅವರು ಮರುಕಳಿಕೆಯ (retrieval) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಬದಲಾಗುವಂತಹದು ಮತ್ತು ಅಸ್ಥಿರವಾದುದು ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ(ನಿ)ಯೊಬ್ಬ(ಳಿ)ನಿಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಮೇಲೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದಾಗ, ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಆತ/ಕೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹಿಂದಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ (ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ಪುನರಧ್ಯಯನ ನಡೆಸದೆಯೇ). ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯು ಹೊಸ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಉತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡಿದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಈ ಹೊಸ ನೆನಪುಗಳನ್ನು 'ಮರಳಿಪಡೆದ (recovered) ನೆನಪುಗಳು' ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಮರಳಿ ಪಡೆದ ನೆನಪುಗಳು ಒಂದು ಅಪವಾದ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಬಹಳ ಮಾಮೂಲು ಎಂದು ರೋಡಿಗರ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ಬಹಳ ಸಲ ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಈ ಸುಧಾರಣೆಯು, ಮರೆಯುವಿಕೆಯಿಂದಾದ ಇಳಿಕೆಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿತ್ತು.

ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವ ಪುನಃಸ್ಮರಣೆಯ ಈ ಅಸ್ಥಿರತೆಗಳಿಂದಾಗಿ, ಒಂದೇ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನನ್ನೂ ನಾವು ಸಾಧಿಸಲಾರೆವು (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನೆನಪಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗಿದ್ದಾಗ). ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಂಕಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಕೆಲವು ಮಾಪನದ ದೋಷಗಳು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಆ ದೋಷಗಳು ಯಾವುದೆಂದು ನಿಖರವಾಗಿ ನಾವು ಹೇಳಲಾರೆವಾದರೂ, ಅದು ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಕೆಲವು ಪ್ರತಿಶತ ಅಂಶಗಳಷ್ಟಾದರೂ ಖಂಡಿತ ಇರುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಶತ ಅಂಕಗಳ ದಶಮಾಂಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ತಾರತಮ್ಯ ಮಾಡುವ ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯ ಸಮರ್ಥನೀಯವಲ್ಲ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಈ ತಪ್ಪುಗಳೇ ಸಾಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ 88% ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದ್ದಾನೆಂದರೆ, ಅವನು ಗಳಿಸಬಹುದಾದ ನೈಜ ಅಂಕಗಳು 84% ಮತ್ತು 92% ನಡುವೆ ಎಲ್ಲೋ ಇರಬಹುದು; ಆದ್ದರಿಂದ, ಆತ 85% ಅಂಕ ಗಳಿಸಿದ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಿಂತ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದವನಲ್ಲ.

ಆದ್ದರಿಂದ ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ ಇಲ್ಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ಆದಷ್ಟೂ 'ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿ'ಯಂತೆ ನಾವು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ: ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಖಂಡಿತ ನಾವು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದು ಎಂದೂ ಒಂದು 'ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿ'ಯಷ್ಟು ಸಮಂಜಸ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರರ್ಥ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಳಿಸುವ ಅಂಕಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಆ ಅಂಕಗಳು ನಮಗೆ ಏನನ್ನು ಹೇಳುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸದ್ಯದಂತೆ ಮುಗ್ಧವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದು ಸಮರ್ಥನೀಯವಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಭಾಗವು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ

ನಮ್ಮ ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ (ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಅಲ್ಲವಾದರೂ) ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದ್ದರೆ, ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಅಂದಾಜಿನೊಂದಿಗೆ ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹಾಗೆಯೇ ರೂಪಣ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಬಳಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ, ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಪೂರ್ಣ ತೀರ್ಮಾನ



ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಒಂದು ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕ ಊಹೆಯಂತೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಇನ್ನೊಂದಿಷ್ಟು ಶೋಧ ನಡೆಸಿದಾಗ, ಇನ್ನಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಅಥವಾ ಬೇರೆಯೇ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಈ ಊಹೆಯನ್ನು ತಕ್ಷಣ ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಕೈಬಿಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ತಾವು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಣ್ಣ ತರಗತಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ದೃಢ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಕೂಡದು ಎಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ. ಆದರೆ 'ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ' ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಊಹೆ ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾದ ಲೋಹದ ಅಳತೆಪಟ್ಟಿಯಿಂದ ಓದಲಾಗಿರುವ ಅಳತೆಗಳೆಂಬ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ! ಅಂತಹ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ತೀರಾ ತಡವಾಗಿ ಬರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗದಷ್ಟು ಅನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಬದಲಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ **ನಿರ್ಧಾರ**ಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು (ಮುಂದೆ ಯಾರಿಗೆ ಎಂತಹ ಅವಕಾಶಗಳು ಸಿಗುತ್ತವೆ ಎಂಬಂತಹವು) ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ **ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು**, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಕೂಡ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಉಪಯೋಗಗಳಿಂದಾಗಿ ಅಂತಹ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಭಾರೀ ಆಸ್ಥೆಯವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ).

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ತ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಬಹುವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಪ್ರವೇಶಾತಿ ಮಂಡಳಿಯು ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಸಂಭಾವ್ಯ ಉದ್ಯಮಿಯು ಯಾರನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದು, ಯಾರನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವುದು ಎಂದು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದರೆ, ತಪ್ಪುಗಳಾಗಬಹುದು. ಉದ್ಯೋಗ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಕೆಲವು ಅಳತೆಗಳ ಎದುರು ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳ ಒಂದು ಮಾದರಿಯ ಊಹಾತ್ಮಕ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿನ ಚಿತ್ರವು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ; ಎಲ್ಲ ಅರ್ಜಿದಾರರನ್ನು ಸೇವೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆ ಎಂಬುದು ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಇವೆರಡರ ನಡುವಣ ಸಹಸಂಬಂಧ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಬಲವಾಗಿದ್ದವು. ಇಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕಪಡೆದ ಬಹುತೇಕರು ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರುವುದನ್ನೂ, ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ

ಗಳಿಸಿದ ಬಹುತೇಕರು ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ತೋರುವುದನ್ನೂ ನೀವು ನೋಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ಅಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಪಡೆದೂ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ತೃಪ್ತಿಕರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವವರ, ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕ ಗಳಿಸಿಯೂ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ತೃಪ್ತಿಕರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸದವರ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳು ಕೂಡ ಇವೆ. ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಅಂಕಕ್ಕಿಂತ (ನಕ್ಷೆಯ ಲಂಬರೇಖೆ) ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕ ಗಳಿಸಿದವರನ್ನು ಮಾತ್ರ ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ನೇಮಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಈ ಎರಡೂ ಚಿಕ್ಕ ಗುಂಪುಗಳ ಪಾಲಿಗೆ ಆ ನಿರ್ಧಾರವು ತಪ್ಪಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಗುಂಪುಗಳು ಕೂಡ ಅಷ್ಟು ಚಿಕ್ಕವಿರಲಾರವು.

ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧ ದುರ್ಬಲವಾಗುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ (ಇದಕ್ಕೂ ಸಮಂಜಸತೆಗೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆ) ಅನರ್ಹರನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗು ಅರ್ಹರನ್ನು ಕೈಬಿಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ನೀವು ಇದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆಂದು ಈ ಎರಡು ತಪ್ಪುಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾದ ಪರಿಪೂರ್ಣ ನಿರ್ಧಾರ ಎನ್ನುವುದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಂಜಸತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ನಾವು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಕನಿಷ್ಠ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ನಿರ್ಧಾರ ಕೈಗೊಳ್ಳುವಾಗ ಹಲವು ಆಧಾರಾಂಶಗಳನ್ನು (criteria) ಬಳಸುವುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲೂ ಸಹ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಮೆರಿಕದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಫಲ ಅಥವಾ ದಂಡನೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ಹೆಚ್ಚಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಅವರು ಕೆಲಸದಿಂದ ವಜಾಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕಡಿಮೆ ಸರಾಸರಿ ಅಂಕ ಗಳಿಸಿದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು, ಸರಕಾರದಿಂದ ನೇಮಕವಾದ ಪರಿಣತರು ತಮ್ಮ ವಶಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕುತೂಹಲದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು, ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ಭಾರೀ ಆಸ್ಥೆಯ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹೇರುವ ವಿರುದ್ಧ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಂದು ಗುಂಪು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ಬಲವಾದ ವಿರೋಧವನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದೆ. ಅವರ ಕೆಲವು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ತಮ್ಮನ್ನೇ 'ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ' ಮತ್ತು ಕಳಪೆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಹೊಣೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದವು. ಆದರೆ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉತ್ತಮ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಳವಳಗೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನವು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಮೇರಿ ಎ ಬರ್ಕ್ಸ್‌ಡೇಲ್-ಲಾಡ್ಡ್ ಮತ್ತು ಕರೆನ್ ಥಾಪ್ಸನ್ ಬರೆದ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನೇಕ ದೀರ್ಘ ಮತ್ತು ಕಳವಳದ ಉದ್ಗಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಆಯ್ದು ಕೆಳಗೆ ನೀಡಿದ್ದೇನೆ:

> 'ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆ ತಯಾರಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ವ್ಯಯಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ಸಮಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸಿದರೆ ಏನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ಯೋಚಿಸಿ ನೋಡಿ . . . . ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದಂತೂ ಅತಿಯಾಯಿತು.'
>
> 'ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ನೈಜ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ನಿಜ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದು.'
>
> 'ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆಂದು ಕಲಿಯವುದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಲ್ಲ. ಅವರ ಅಂಕಗಳು ಮೇಲಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಕೆಳಗಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಮಾನದಂಡಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿದ್ದಾರೆ.'

> 'ಹಲವಾರು ಕೆಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಹುದೆಂದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಯೋಚಿಸುವುದರಿಂದಲೇ ಅವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿರಬೇಕೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಹಾಗಲ್ಲ; ನಿಜ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಕೆಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಾವು ವಿಪರೀತ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಕಸರತ್ತುಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನೇ ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಅದೊಂದು ನೆಪ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಟ್ಟ ಬೋಧನೆಗೆ ಅದೊಂದು ರಹದಾರಿ.'

ಜನರನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಬಹುವಾಗಿ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಮಂಜಸತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ.

ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವುದು

ಏನನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಿದೆ ಎಂಬ ಸಮೃದ್ಧ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯಿಂದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೆ ಒಂದಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಇದು ಅಧಿಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಗುರಿಗಳಲ್ಲೊಂದು. ಕಳಪೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನೆನಪಿನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಳೆದರೆ, ಉತ್ತಮ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನೆನಪಿನಶಕ್ತಿ, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅನ್ವಯವನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತಹ ಇನ್ನಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ ಕೌಶಲಗಳ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತವೆ.

- ಮುಕ್ತಾಂತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವುದು
- ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು
- ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸುವುದು
- ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು
- ಹೊಸ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿರುವುದು
- ದತ್ತಾಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು
- ವಿವಿಧ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು
- ವೈಫಲ್ಯಗಳಿದ್ದೂ ಮುಂದುವರಿಯುವುದು
- ತಾವೇ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ತಾವೇ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
- ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವುದು
- ಅಸ್ತವ್ಯಸ್ತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕ್ರಮಗೊಳಿಸುವುದು

ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವು ಇಂತಹ ಸಮಗ್ರ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ಆಧರಿಸುವುದು ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಈ ಕೌಶಲಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆಕೊಡಲಾಗುತ್ತದೆ; ಇವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಂಜಸವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಇಂತಹ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ 'ಧ್ರುವೀಕರಣ ಪರಿಣಾಮ'ವು ಒಳ್ಳೆಯದಕ್ಕೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. 'ಧ್ರುವೀಕರಣ ಪರಿಣಾಮ'ವೆಂದರೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸರಿಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಹೀಗಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವುದರಿಂದ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವು ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ವ್ಯಾಪಕ ಪರೀಕ್ಷಾ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಹಿಂದೆ ಇರುವ ಆಶಾಭಾವನೆ ಇದುವೇ ಆಗಿದೆ.

ಅಧಿಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸಂಶೋಧಿತ ರೂಪವನ್ನು **ಸಂಪುಟ ವಿಧಾನ** ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. 'ಸಂಪುಟ'ವೆಂದರೆ ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿದಿನದ ಕೆಲಸದ ಆಯ್ಕೆ ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸ್ಕಾಟ್ ಪ್ಯಾರಿಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ 'ಸಂಪುಟ'ಗಳನ್ನು ಅಮೆರಿಕದ ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರಕ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವಾಗಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು 'ಸಂಪುಟ'ವೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ತರಗತಿ ಕಾರ್ಯದ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಮಾದರಿಯಾಗಿದ್ದು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಕೆಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಂದಿಗೆ ಕುಳಿತು ಸೂಕ್ತ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು (sample) ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ ಯಾವುದೇ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೆಲಸಬೇಕಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ, 'ನಾನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಯಸಿರುವ ಯತ್ನ ಅಥವಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಈ ಕೆಲಸವು ತೋರಿಸುತ್ತದೆಯೇ?' ಎಂದು ಸ್ವತಃ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ತಾವೇ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಗುತ್ತಾರೆ. ಪ್ಯಾರಿಸ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ 'ಸಂಪುಟಗಳು' ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ: 'ನಿರ್ವಹಣೆ' (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಓದಬಲ್ಲರು/ಬರೆಯಬಲ್ಲರು/ಲೆಕ್ಕಹಾಕಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದರ ನಿತ್ಯದ ಉದಾಹರಣೆಗಳು), 'ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ' (ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳ ಸಾಕ್ಷಿ) ಮತ್ತು 'ಗ್ರಹಿಕೆ' (ಲಿಖಿತ ಸ್ವಂತ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಅಥವಾ ಸ್ವಮೌಲ್ಯಮಾಪನ).

ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ಇನ್ನೊಂದು ಹೊಸ ಶೋಧವೆಂದರೆ **ಸಹಯೋಗರೂಪದ ಪರೀಕ್ಷೆ** (collaborative test). ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಸುಮಾರು 50 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ದೊಡ್ಡ ಹೆಸರಾಗಿರುವ ಫಿಲಿಪ್ ಝಿಂಗಾರ್ಡೋ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು, ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಗಾಗುವವರ ತಳಮಳ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವತ್ತ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ತಗ್ಗಿಸುವತ್ತ ತಿರುಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ತಮ್ಮದೇ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸದೊಂದು ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಿಸಿ ನೋಡಲು ಅವರು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು. ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಂಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಸಂಗಾತಿರಹಿತವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಯಿತು! ಸಹಯೋಗಿ ಜೋಡಿಯು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಒಂದೇ ಒಂದು ಉತ್ತರಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ, ಹೀಗಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕೆಲಸವೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿಸಲಾಯಿತು. ಇಂತಹದೊಂದು ಕುತೂಹಲಕರ ಯೋಚನೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು ಎಂದು ನೀವು ಊಹಿಸುತ್ತೀರಿ? ಅವರ ಪೈಕಿ ಸುಮಾರು 40% ಮಂದಿ ಒಬ್ಬ ಸಂಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆಯಲು ಬಯಸಿದರು. ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಬಯಸಿದ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಕಾರಣ ತನ್ನ ಸಂಗಾತಿಯು ಕಡಿಮೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದೇನೋ ಎಂಬ ಭಯ. ಆದರೆ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಕೇವಲ 20% ಜೋಡಿಗಳು ತಾವು ಕೆಲಸವನ್ನು ವಿಭಜಿಸಿಕೊಂಡು ಮಾಡಿದುದಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಂಡರು. ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಇಡೀ ಪಾಠಭಾಗವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದರು; ಅಥವಾ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರೆ ಎಷ್ಟು ಓದುತ್ತಿದ್ದರೋ ಅಷ್ಟು ಓದಿದರು.



ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟ ಪ್ರಕಾರ, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆದವರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆದವರು ಸರಾಸರಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲದೆ, ಈ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟರು; ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹಂಚಿಕೊಂಡರು; ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಡಿಮೆ ಆತಂಕ ಹೊಂದಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು 'ಸಹಯೋಗ ರೂಪದ ಪರೀಕ್ಷೆ' ಬಳಸಲು ಬಯಸುವುದಾಗಿ ಕೂಡ ಅವರು ಝಿಂಬಾರ್ಡೋಗೆ ಹೇಳಿದರು. ಝಿಂಬಾರ್ಡೋ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ, ಸಹಯೋಗ ವಿಧಾನವು ಆತಂಕವನ್ನು ತಗ್ಗಿಸುವುದಾದರೂ, ಕೂಡಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ನೈಜ ಜಗತ್ತು ನೀಡುವ ಆದ್ಯತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅದು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಂಜಸವಾದುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಮತ್ತು ಸಹಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಹಾಗೂ ಇಂದು ಬಹುತೇಕ ಯಾವುದೇ ವೃತ್ತಿತಾಣದಲ್ಲಿಯೂ ಇವು ಅಮೂಲ್ಯ ಕೌಶಲಗಳು.

ಮೂರನೆಯ ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದರೆ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆಗಳ (rubrics) ಬಳಕೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ಅರಬ್ ಮತ್ತು ಇಸ್ರೇಲ್ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಪ್ರಬಂಧ ಬರೆದಿದ್ದಾನೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಆತನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಹತ್ತು ಅಂಕಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಅಂಕಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕಿದೆ. ಕೇವಲ ಒಂದೇ ಒಂದು ಸಂಖ್ಯೆಯು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ, ವಿಷಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ, ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಆಳ, ಭಾಷೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ಆಧಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿ ಈ ಆಧಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆನಂತರ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಆಧಾರಾಂಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಸಾಧನೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಪದಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಆಧಾರಾಂಶಕ್ಕೆ ಮಟ್ಟಗಳು ಹೀಗಿರಬಹುದು:

1. ವಿಷಯ ಮಂಡನೆಯನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಿಲ್ಲ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗೊಂದಲದಿಂದ ಕೂಡಿದ ಪ್ರಬಂಧ.
2. ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಮಂಡಿಸಲಾಗಿದೆ; ಉಳಿದವು ಬಹುಪಾಲು ಗೊಂದಲದಿಂದ ಕೂಡಿವೆ.
3. ಅನೇಕ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿಷಯಗಳು ಇವೆ; ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಮಾತ್ರ ಗೊಂದಲದಿಂದ ಕೂಡಿವೆ.
4. ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ; ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಬಂಧ.

ಎಲ್ಲಾ ಆಧಾರಾಂಶಗಳಿಗೂ ಹೀಗೆಯೇ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶವು ಒಂದು ಮಾತೃಕೆ (matrix) ಅಥವಾ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಬರಹವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಬರಹವನ್ನು ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಗಿಸಿ ನೋಡಿದ್ದು, ಅದು ಅದ್ಭುತ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಅದರ ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಯೋಜನವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸ ಮುಗಿಸುವ ಮೊದಲೇ ಅದನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ಅವರಿಗೆ ತಲುಪತಕ್ಕ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಗರಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ತಲಪಲು ಹುರಿದುಂಬಿಸುತ್ತದೆ.[20]

ನಾನಾ ಪರ್ಯಾಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ವಿಧಾನಗಳ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ನೋಡುವಾಗ ಎಲ್ಲ ಕಡೆ ಅವನ್ನು ಏಕೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ ಎಂದು ಯಾರಿಗೇ ಆದರೂ ಅಚ್ಚರಿಯುಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದರೆ ಏನನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಭಯ ನಮಗಿದೆ? ಪ್ರಾಯಶಃ ಉತ್ತರ: ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆ ಮತ್ತು ಸುಲಭ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ 'ನಿಗದಿತ ಕನಿಷ್ಠ ಅಂಕಗಳು' (cut-off). ಅಧಿಕೃತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅನೇಕ ಆಯಾಮಗಳಿಗೆ ಮಾನವ ತೀರ್ಪು ಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಶ್ರೇಣೀಕರಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೀಗೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ: ಅವರು ಶೈಲಿ, ಸ್ಪಷ್ಟತೆ, ವಿಸ್ತರಣೆ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತೀರ್ಪು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಒಂದೇ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಇಬ್ಬರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅಂಕ ನೀಡುವಾಗ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎರಡು ಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕ ನೀಡುವಾಗ ಕೂಡ ಸಹಮತ ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದನ್ನು ತೋರುವ ಮೂಲಕ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಅಂಕ ನೀಡುವುದರ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಕುರಿತ ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತುಂಬಾ ನಿರಾಶಾದಾಯಕವಾಗಿವೆ. ಇದು ಅಂತಹ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿಪರೀತ ಅನುಮಾನವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವಂತೆ ಮಾಡಿವೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಸರಳಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನ ಬೆಲೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ನಮಗೆ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿಬಿಟ್ಟಿದೆ.

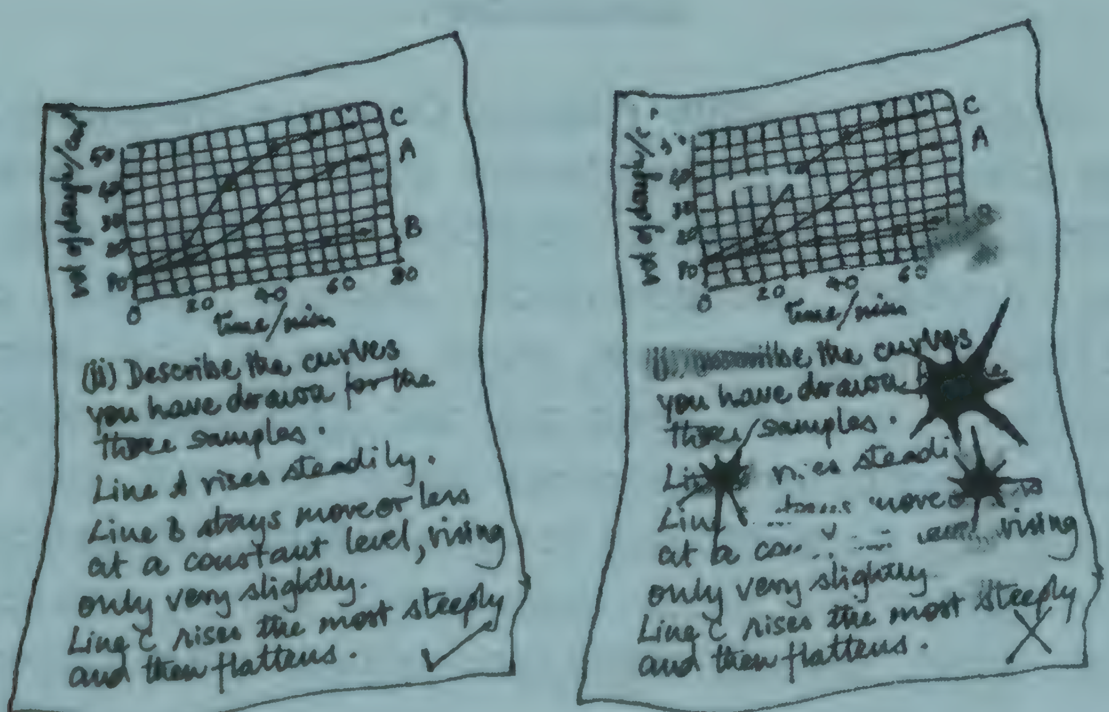
ಈ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟಿನಿಂದ ಪಾರಾಗುವ ದಾರಿಯಿದೆಯೇ? ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದತ್ತ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ನಾವು ಕಣ್ಣು ಹಾಯಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದರೆ, ಸದ್ಯದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರ್ಯಾಯಗಳೇ ಉಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಕೆಲವು ಗುಣಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ಚಿಂತೆಗೀಡುಮಾಡಬಲ್ಲವು.

---

20 'ದನವನ್ನು ತಕ್ಕಡಿಯಲ್ಲಿ ತೂಗಿ ನೋಡುವುದರಿಂದ ಅದೇನೂ ದಪ್ಪಗಾಗುವುದಿಲ್ಲ' – ಇದನ್ನು ಹೇಳಿದ್ದು ಹೆಸರಾಂತ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಾದ ಆಲ್ಬರ್ಟ್ ಶ್ಯಾಂಕರ್. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇವಲ ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರೇನೂ ಜಾಣರಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಅವರು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಅವರ ವಿಚಾರವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ಮಂಡಿಸುವ ಅವರ ವಿಧಾನವನ್ನು ಮೆಚ್ಚುತ್ತಲೇ, ಆ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ನಾವು ಹೀಗೆ ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ವೇಳೆ ತೂಕದ ಯಂತ್ರಗಳನ್ನು ದನವು ಓದುವಂತಿದ್ದರೆ, ದಪ್ಪನಾಗಲು ಬಯಸಿದರೆ, ಅಲ್ಲದೆ, ದಪ್ಪ ಆಗಲು ತಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಅದಕ್ಕೆ ತಿಳಿದಿದ್ದರೆ ಆಗ ಏನಾಗುತ್ತಿತ್ತು? ಇದನ್ನು, 'ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ತಮ್ಮವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಹೇಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಆಗ ಅವರು ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು 'ತಮ್ಮವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ'. ಅವರು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆಗ ದನಗಳ ತೂಗುವಿಕೆಯು ಅವನ್ನು ದಪ್ಪಗಾಗಿಸುತ್ತದೆ!

- ಕೆಲವು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಆಧಾರಾಂಶಗಳು, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಹೇಳುವಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿಖರವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ. ಇವುಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಬಹುಶಃ ಗಣಿತ, ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ, ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ, ಅಕ್ಷರ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಈ ಭಾಗದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿಮಾಡಲಾದ ಅನೇಕ ಕೌಶಲಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ, ಈ ಆಧಾರಾಂಶಗಳು ಬಹುತೇಕ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರಬಂಧವೊಂದಕ್ಕೆ 'ತುಂಬಾ ಸ್ಪಷ್ಟ' ಮತ್ತು 'ಸಂಪೂರ್ಣ ಗೊಂದಲಮಯ' ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ನಡುವೆ ಅನೇಕ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿರುತ್ತವೆ.
- ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಾನಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠವಾದುವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಉತ್ತರಪತ್ರಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ 'ಮುಂದಕ್ಕೊಯ್ಯುವ' (carry over) ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಬಲಿಬೀಳಬಹುದು (ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವಾಗ, ಹಿಂದಿನ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು). 'ಪ್ರಭಾವಳಿ' ಪರಿಣಾಮಗಳು (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವರ್ಚಸ್ಸು ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದು), ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಪರಿಣಾಮ (ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟು ಅಥವಾ ಉದಾರ ರೀತಿ) ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು (ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟುತನ ಅಥವಾ ಕೈಬರಹ).
- ಸಾಧನೆ ಎನ್ನುವುದು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಬಹು ಆಧಾರಾಂಶಗಳ ಒಂದು ಫಲ. ಅಂದರೆ, ನೀವು ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ತುಲನೆ ಮಾಡುವಂತಿಲ್ಲ.

ಇವು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು, ಆದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆ ಎಂದರೆ 'ಮನಸೋ ಇಚ್ಛೆ' ಅಥವಾ 'ಪಕ್ಷಪಾತ'ದ್ದು ಎಂದಾಗಬೇಕಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯೇ ಒಂದು ಭ್ರಮೆಯಾಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಅದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಬಹುಆಯ್ಕೆ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ಹಂತಗಳಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪದಜೋಡಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕ್ರಮ ಮುಂತಾದವುಗಳೇ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠವಾದಂತಹವು. ಆದರೆ 'ಸರಿ' ಎಷ್ಟಿವೆ ಎಂದು



ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಅಂತಿಮ ಹಂತವು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿರಬಹುದು. ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಕಾರ್ಯದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ತರಬೇತುಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಂದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿನ ಸಹಮತ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬೇಕು. (i) ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು (procedures) ಜಾಗ್ರತೆಯಿಂದ ರೂಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು. (ii) ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು (iii) ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿ, ಆ ಮೂಲಕ ಅವರಲ್ಲಿ ಸಹಮತ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವೆಂದರೆ, ಮಾಪಕಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕಗೊಳಿಸಿ, ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರು, ಕಾಲೇಜುಗಳು, ಉದ್ಯೋಗದಾತರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೂಡ ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಒಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತರಬೇತು ಹೊಂದಿ, ಇದನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿಕೊಂಡರೆಂದರೆ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಕಾರ್ಯವು ಪಾರಂಪರಿಕ ಅಂಕ ನೀಡಿಕೆ ಕಾರ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಕಷ್ಟಕರವಾಗಬೇಕಿಲ್ಲ.

ಅಂತಿಮ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಬಾರಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆ ಅಥವಾ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಸಂಗವು ಪರಮ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಕೂಡದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಸ್ಥಿರತೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ, ಆ ಮೂಲಕ ಅಂತಿಮ ಫಲಿತಾಂಶವು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಇಲ್ಲೊಂದು ಗಹನವಾದ ಎಳೆಯಿದ್ದು ಈ ಅಧ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಚೆಂದದ ಮುಕ್ತಾಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. **ನಾವು ಬಹುತೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು (performance) ಅಳೆಯುತ್ತೇವಾದರೂ, ನಾವು ಅಳೆಯಬೇಕಿರುವುದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು (competence)**. ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅಳೆಯುವ ಏಕೈಕ ರೀತಿಯೆಂದರೆ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಕೌಶಲಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು (sample) ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೆಲಗಟ್ಟು–2005 (National Curriculum Framework–2005)ರಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ. ನಾವಿಲ್ಲಿ ಎತ್ತಿರುವ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸುವ ಜತೆಗೆ, ಸುಧಾರಣೆಯ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಈ ವರದಿಯು ಕೆಲವು ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ತೆರೆದಪುಸ್ತಕ ವಿಧಾನದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಸಮಯಮಿತಿರಹಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ಹಂತಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಇತರ ವೃತ್ತಿಪರಿಣತರಿಂದ ಉತ್ತಮ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಒಂದು ಬೃಹತ್‌ಸಂಗ್ರಹ ತಯಾರಿಸುವುದು ಹಾಗೂ 10ನೇ ಮತ್ತು 12ನೇ ತರಗತಿಯ ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಎಲ್ಲ ಮಂಡಳಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ರದ್ದುಪಡಿಸುವುದು. ಇವು, ಈ ಅಧ್ಯಾಯ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ಸಮರ್ಥ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದು, ಒಂದು ವೇಳೆ ಜಾರಿಗೆ ತಂದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಸ್ವರೂಪ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬದಲಾಗುವುದರಲ್ಲಿ ಅನುಮಾನವಿಲ್ಲ.

ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಒಂದು ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ಕಾರಣವೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಒತ್ತಡದ ಹೊರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಲವು ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲಿಗೆ ಶಾಲೆಯು ಒತ್ತಡದ ಅನುಭವವಾಗಬಲ್ಲುದು. ಎಳೆಯರು ನಾನಾ ವಿಧದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಿದ್ದು, ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯದ ವಿಷಯವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 10

ಭಾವನೆಗಳು, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ



ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿರುವ ಸಾವಿರಾರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಯಲೇಬೇಕಾದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಭಾಷೆಯೆಂದರೆ ಬಹುಶಃ, 'ಆಂಗಿಕ ಭಾಷೆ' (body language). ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ನಿಸ್ತೇಜ ಮುಖಭಾವಗಳನ್ನು, ತುಂಟನೋಟಗಳನ್ನು, ಸಿಡುಕಿನಿಂದ ತುಟಿಯುಬ್ಬಿಸಿದಂಥವನ್ನು ಓದಲು ಗೊತ್ತಿರಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಇವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅವು ಪ್ರೇರಣೆ, ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಾಧನೆ, ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದಂಥವೇ ಮುಂತಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇಸರ, ಗಾಬರಿ ಅಥವ ಕೋಪಗೊಂಡಿದ್ದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಪಾಠವು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೇ, ಅವರು ಮನಸಿಟ್ಟು, ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿಸಿ, ನಿರ್ಭೀತಿಯಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ, ಅವರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ,

ಇದು ಕೇವಲ ಪ್ರಕಟ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು, ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೆ ಬರದಿರುವುದು ಬೇಕಾದಷ್ಟಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಶಾಲೆಯ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಬಹಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭಾವನೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.

ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತೇವೆಯೋ, ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅಷ್ಟೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೂ ನೀಡಬೇಕು. ಆದರೂ, ಒಂದು ಪಕ್ಕಾ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಇದ್ದು, ಸಮಯ ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಬಹುಶಃ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಲು ಬೇಕಿರುವಷ್ಟು ಸಮಯ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ವ್ಯಯಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಹೀಗಾಗಿ ಅವನ್ನು ನಾವು ಕಡೆಗಣಿಸಿಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲೂಬಹುದು. ಭಾವನೆಗಳು 'ಅಪ್ರಸ್ತುತ'ವೆಂಬಂತೆ ಅವನ್ನು ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಿ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಾ ಸಿದ್ಧತೆಯೆಂಬ ಮುಖ್ಯ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಂದು ನಮಗೆ ನಾವೇ ಸಮಾಧಾನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇದೊಂದು ಗಂಭೀರ ತಪ್ಪಾಗಬಹುದು.

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾವನೆಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸದೇ ಹೋದರೆ, ನಮ್ಮ ಅಮೂಲ್ಯ ಬೋಧನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವನ್ನು ಪೋಲು ಮಾಡುವ ಅಪಾಯದಲ್ಲಿರುತ್ತೇವೆ. ಇನ್ನೂ ಮೂಲದಲ್ಲಿ, ಭಾವನೆಗಳು ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಜೊತೆ ಬಿಡಿಸಲಾರದಷ್ಟು ಪರಸ್ಪರ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಮೂರೂ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ತಳಹದಿಯಾಗಿವೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಕಂಡರೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಹಿಂದೆ ಸರಿಯಲ್ಪಡಬಹುದು, ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ತೋರಬಹುದು ಅಥವ ಸುಮ್ಮನೆ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಬಹುದು. ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅಥವ ಮನೋಭಾವಗಳು ಹಾಗು ಮೂಲ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳಾದ ಕೋಪ, ಅವಮಾನ ಹಾಗು ಅಪರಾಧಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳು ಒಗ್ಗೂಡಿ ಈ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯ ಅಥವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಹಾಗು ಬೇಸರ, ಆಸಕ್ತಿ, ಪ್ರೀತಿ ಮತ್ತು ಆನಂದದಂಥ ಭಾವನೆಗಳು ಒಗ್ಗೂಡಿ ಈ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಆಂಟಾನಿಯೋ ಡಮ್ಯಾಸಿಯೊ ಮತ್ತು ಮೇರಿ ಹೆಲೆನ್ ಇಮಾರ್ಡಿನೋ ಯಾಂಗ್ ಈ ಅಂಶವನ್ನು ತುಂಬಾ ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅಂಗಡಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಗಾಜಿನ ವಸ್ತುವನ್ನು ಬೀಳಿಸುವ ಅಂಬೆಗಾಲಿಕ್ಕುವ ಮಗು ಎಂದು ನೋಡುವ ಬದಲಿಗೆ, ವಸ್ತುವೊಂದನ್ನು ಇಡಬಹುದಾದ ಒಂದು ಕಪಾಟು ಎಂದು ಅದನ್ನು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ! ಶುದ್ಧ ವೈಚಾರಿಕ ಆಲೋಚನೆ ಅಥವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಳಿತಪ್ಪಿದ ಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ನಾವು 'ಹೀಗೆ–ಹಾಗೆ (either–or)' ಎನ್ನುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸತೊಡಗುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಯಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಡ್ಯಾಮ್ಯಾಸಿಯೋ ಹೇಳುವಂತೆ, ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳು, ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡೂ, ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ನಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಪರಿಹಾರವಿದೆಯೇ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿವಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಅನ್ಯಭಾವ ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ, ಸ್ನೇಹಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆ ನೀಡುವ ವಾತಾವರಣಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು. ನಾನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮೂಲಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ ಎಂಬುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಲು ಆಶಿಸುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ 'ಅಪಾಯಕಾರಿ' ಎಂಬ ಕಠಿಣ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದೇನೆ. ಕಲಿಕಾಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧ, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಳು ಮಾಡಬಲ್ಲವು. ನೀವು ನೋಡಲಿರುವಂತೆ, ಇದು ಕೆಲವು 'ಧನಾತ್ಮಕ' ಭಾವನೆಗಳಾದ 'ಹೆಮ್ಮೆ' ಮತ್ತು 'ಆಶಯ'ಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆಯೂ ಸತ್ಯ. ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ನೀಡಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಹಾನಿಕಾರಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು 'ನಿಭಾಯಿಸಲು' ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಾಯವನ್ನೇನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಒಂದು ಅತೃಪ್ತಿಕರ ಪರಿಹಾರ! ಅದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಬೆಂಬಲಾತ್ಮಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರವೊಂದು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು. ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ನಿಜವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳೆಲ್ಲ, ಇಂದು ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವಾಗ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೇ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾದರೂ, ಅದರ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಅಗಾಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಮುಂದಿನ ಭಾಗವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಆನಂದ ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳೆರಡನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಆಳವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳು

ನೀವು ಯೋಚಿಸುವ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬರೆದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನೀವು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟಿರಬಹುದು. ನಿಮ್ಮ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಬಾಕ್ಸ್ 1ರಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿರಿ. ಈ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರೆಯಿನ್‌ಹಾರ್ಡ್ ಪೆಕ್ರುನ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಜರ್ಮನಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಗುಣಾತ್ಮಕ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ ಸಂಪಾದಿಸಲಾಗಿದೆ.[21] ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು

21 ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದೊಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೊಸ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಒಳಹೊಕ್ಕಾಗ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ. ಏಕೆಂದರೆ, ಗುಣಾತ್ಮಕ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮುಕ್ತಾಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಎಲ್ಲ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಡಹುತ್ತವೆ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಚಟುವಟಿಕೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು

ಚಟುವಟಿಕೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು	
ಆನಂದ (ಸಡಗರ ಮತ್ತು ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಸ್ಥಿತಿಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ)	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡಿದಾಗ ಹಾಗು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತವಿದ್ದಾಗ
ಹತಾಶೆ	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡಿ, ಕಡಿಮೆ ನಿಯಂತ್ರಣವಿದ್ದಾಗ
ಬೇಸರ (ಆಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳು)	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡದಾಗ

ಫಲಿತಾಂಶ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು – ಭವಿಷ್ಯ ಭಾವನೆಗಳು	
ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಆನಂದ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ
ನಿರಾಶೆ	ಸೋಲನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ
ಆಶಯ	ಫಲಿತಾಂಶದ ಖಚಿತತೆ ಇಲ್ಲದೆಯೂ ಯಶಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಮನಸ್ಸಿಟ್ಟಾಗ
ಆತಂಕ	ಫಲಿತಾಂಶದ ಖಚಿತತೆ ಇಲ್ಲದೆಯೂ, ಸೋಲಿನ ಮೇಲೆ ಮನಸ್ಸಿಟ್ಟಾಗ

ಹಿನ್ನೋಟದ ಭಾವನೆಗಳು	
ಆನಂದ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದಾಗ
ದುಃಖ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಾಗ
ನಿರಾಸೆ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಆಗದಿದ್ದಾಗ
ಬಿಡುಗಡೆ	ಸೋಲನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಸಂಭವಿಸದಿದ್ದಾಗ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಾವನೆಗಳು	
ಹೆಮ್ಮೆ	ಯಶಸ್ಸು ತನ್ನಿಂದಲೇ ಆಗಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ
ಅವಮಾನ	ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟೂ, ಸೋಲುಂಟಾದಾಗ
ಕೃತಜ್ಞತೆ	ಯಶಸ್ಸು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಮೊದಲಾದವರ ಸಹಾಯದಿಂದಾದದ್ದು ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ
ಕೋಪ	ಸೋಲು ಬೇರೆಯವರ ಕಾರಣದಿಂದ ಆದದ್ದು ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ

ತರಗತಿಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಓದಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆಸುಪಾಸಿನಲ್ಲಿನ ಅವರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ಶಾಬ್ದಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಬಾಕ್ಸ್ 1ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ವಿವರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. 'ಆತಂಕ'ವೆಂಬುದು ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾವವಾಗಿತ್ತು. ವರದಿಯಾದ ಒಟ್ಟು ಭಾವಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಶೇ. 15ರಿಂದ ಶೇ. 25 ಆಗಿತ್ತು. ಆದರೂ ಈ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು 'ಧನಾತ್ಮಕ' ಮತ್ತು 'ಋಣಾತ್ಮಕ' ಎಂಬ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಅರ್ಥಗಳಲ್ಲಿ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದಾಗ, ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಆವರ್ತನೆಯು ಸಮವಾಗಿದ್ದವು.

ಮೇಲಿನ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಅಥವ ಸೋಲುಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಉಂಟಾಗಿರುವ, ಅಥವ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾಗಿರುವ ಸಾಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳೇ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ಇದು ಶಾಲೆಯು ಕಲಿಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಧನೆಯ ಸ್ಥಳವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಜ್ವಲಂತ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳಾದ ಆನಂದ, ಹತಾಶೆ ಮತ್ತು ಬೇಸರಗಳು (ಅಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಭಾವ) ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳ ಜೊತೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿವೆ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಸರಿಯಾಗಿದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು **'ಸರಾಗ'ದ ಭಾವವನ್ನು** ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಅದರದೇ ಆದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಮಾಡಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ಇರುವ ಸವಾಲಿನ ಭಾವಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಡೆಬ್ರ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಜೂಲಿಯನ್ ಟರ್ನರ್ ಅವರು, ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಯಾವುದು ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಅಥವ ಈ 'ಸರಾಗ' ಭಾವಕ್ಕೆ ಯಾವ ಅಂಶ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು. ಈ ಅವ್ಯಕ್ತ ಸ್ಥಿತಿಯ ಸರಳ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳು, ಖುಷಿಯಿಂದ ಅನುಭವಿಸಿದ ಒಂದು ಚಟವಟಿಕೆಯನ್ನು ತನ್ನದೇ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾ, '. . . . ನಾನು ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಹಾಗು ಅದರಿಂದ ಏನೋ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ . . . . ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದರೊಳಕ್ಕೇ ಹೋಗಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾಳೆ.



ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೂ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದರೂ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಟರ್ನರ್ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವಾಗ,

ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದರು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಗುರಿಗಳು, ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ವರ್ತನೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಂಥ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಹು ಆಯ್ಕೆಯ ಉತ್ತರಗಳು ಅಥವ ಸ್ಥಾನಪ್ರಮಾಣಗಳನ್ನು (rating scales) ಹೊಂದಿರುವ ಪೂರ್ವನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ (closed ended) ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯೊಂದಿಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ, ಅಂಥ ವಿಧಾನಗಳು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಮತ್ತು ಸುಲಭ ವಿಶ್ಲೇಷಿತ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವೆಲ್ಲ, ಅವರು ಈಗಾಗಲೇ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದುದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಅದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಟರ್ನರ್ ಬೇರೆಯೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೂ ಕೇಳಿ ಅವಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮಾತುಗಳಲ್ಲೇ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು (ಅವರ ದತ್ತಾಂಶದಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ಇತ್ತು). ಹೀಗಾಗಿ, ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತದ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸಿದರು ಎಂಬುದರ ವರದಿಯಿಂದ ದತ್ತಾಂಶವೆಲ್ಲ ತುಂಬಿಹೋಗಿತ್ತು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಳಗಿರುವ ಭಯ, ಹೆಮ್ಮೆ, ಕೋಪ, ಆಶ್ಚರ್ಯ, ಪ್ರೀತಿ, ಉಲ್ಲಾಸ ಮತ್ತು ವಿನೋದಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗುವಂತೆ ತೋರಿತು. ಈ 'ಸರಾಗ'ದ ಅನುಭವಗಳು ಈ ಕೆಲವು ಭಾವಗಳ ಇರುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಭಾವಗಳ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದ್ದವು.

ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಖುಷಿಯಿಂದ ಸಾಗಬೇಕೆಂದರೆ, ಆವಶ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದರ ಸವಾಲಿನ ಮಟ್ಟದ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಮತೋಲನ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ **ಎಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಟ್ಟ**ಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಆನಂದಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂದಾಯಿತು. ನಿಮಗೆ ಇದೊಂದು ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ಸತ್ಯವೆಂದು ಅನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇದು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿಜವಾಗಿ ಆನಂದಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನೀವು ಅಂದುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿ. ಹೆಚ್ಚಿನಂಶ ಅವರೆಲ್ಲ ಸುಮಾರಾಗಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದವರೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ನಡುವಿನ ಈ 'ಸೂಕ್ತ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ'ಯನ್ನು ಕೊಡುವ ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕಾಗಿದೆ. ಎಂಟನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತರಗತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಸವಾಲಿನದ್ದಾಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಲಹೆಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಸೇರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ, ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 'ಸರಾಗ ಭಾವ'ವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವಂತೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

'ಖುಷಿ' ಪಡುವಂಥ ಯಾವುದೇ ವಿಚಾರದಿಂದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಂಥ ಭಾರೀ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗಬಹುದೆಂದು ನೀವು ಆಶ್ಚರ್ಯ ಪಡಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಆನಂದಿಸಿ, ಕಲಿಕಾ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಖುಷಿ ಅನುಭವಿಸಿದರೆ, ಆತನ ಕಲಿಕೆಯು ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ

ಪುರಾವೆಯಿದೆಯೇ? ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಆನಂದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿರುವ ಈ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇದೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ತುಂಬಾ ಸಂತಸದಿಂದ ಕಲಿತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅಂತಿಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಆಕೆ, ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಬೇಸರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತಿರುವ ಬೇರೊಬ್ಬರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿತಿರುವಳೇ ಎಂಬುದು ಯಾರೊಬ್ಬರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಬೇಸರದ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಸಂತಸವನ್ನು ತುಂಬುವುದರಿಂದ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ಬಲಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಂದೂ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ, ಈ ಎರಡನೇ ವಾದವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು. ನಾವು, ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಂತೋಷವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಏಕೆಂದರೆ **ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸುಸ್ಥಿತಿಯು ಸ್ವತಃ ಒಂದು ಗುರಿಯಾಗಿದೆ** ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಸಂತೋಷವು ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳಿಸುವತ್ತ ಕೊಂಡೊಯುತ್ತದೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಆನಂದವು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯಿಂದಲೇ ಉಂಟಾಗಬೇಕೇ ಹೊರತು, ಕೇವಲ ಮನರಂಜನೆ ಅಥವ ಏನನ್ನೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸದ ಪಾಠ ಅಥವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಲ್ಲ.

ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಖುಷಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನೇರವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬಹಳಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ, ಸಂತೋಷದ ಸ್ಥಿತಿಯು ಸೃಜನಶೀಲ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಸುಂದರ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾರಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಅಥವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ ಆಧಾರಿತವಾಗಿಯೂ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವನ್ನು ಕ್ಷೇತ್ರಾಧಾರಿತವಾಗಿಯೂ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಸುಮಾರಾಗಿಯಾದರೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ಮನಸ್ಸಿದ್ದರೆ, ಅದು ಮನಸ್ಸಿನ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವಿವರಣೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ತಿಳಿಯಲಾಯಿತು. ಈ ನಮ್ಯತೆಯು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಲಿಸ್ ಐಸನ್ ಮತ್ತು ಬಾರ್ಬರ ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, **ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರೇರಕಭಾವ** ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಸಂತೋಷ, ಕೃತಜ್ಞತೆ, ಆನಂದ, ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ಮುಂತಾದವುಗಳ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಐಸೆನ್‌ರ ಅಧ್ಯಯನವು ತಕ್ಷಣದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಾದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಅಥವ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾಜಪರ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು, ಅಲ್ಪಾವಧಿಯದ್ದಾಗಿರುವ **ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರೇರಕಭಾವ**ದ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಅವರದ್ದೇ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, 'ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳು ಜನರಿಗೆ ವರ್ತಮಾನದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಒಳ್ಳೆಯದನ್ನು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಯ ಯೋಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದರ ಮೂಲಕ, ಅವು ಜನರು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯದನ್ನು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ.' ಇದನ್ನು ಅವರು ಖಿನ್ನಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಹದಗೆಟ್ಟ ಸ್ಥಿತಿ (downward spiral) ಜೊತೆಗೆ ಬೇಧಹೋಲಿಕೆ ನೀಡುತ್ತಾ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಸಂಕುಚಿತ

ವಿಚಾರ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಖಿನ್ನನನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಅವರ **ವಿಶಾಲೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ಮಿಸುವ** (broaden and build) ಸಿದ್ಧಾಂತವು, ನಾವು ಒಳ್ಳೆಯ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವಾಗ, ನಮಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಯೋಚನಾ ವಿಚಾರಗಳಿರುತ್ತವೆ, ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಶೋಧನಾತ್ಮಕರೂ ಹಾಗು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಘಶೀಲರೂ ಆಗುತ್ತೇವೆಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವೈಶಾಲತೆಯು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲೂ ಸಹಾಯವಾಗುವಂಥ ಶಾಶ್ವತವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲನಗಳನ್ನು (ವೈಚಾರಿಕ, ಭೌತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ) ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತದೆ.[22]

ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಆನಂದವು ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪುರಾವೆಯು ಅಷ್ಟೊಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ಒಳ್ಳೆಯ ದಾಖಲಿತ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದರೆ, ಅಂಥ ಸಂಶೋಧನೆಗಳೆಲ್ಲ ಬಹುತೇಕ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗು ಘಟನಾತ್ಮಕ (ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಆತ್ಮಕಥನದ) ನೆನಪುಗಳಿಗೇ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮದೇ ಅನುಭವದಿಂದ ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, 'ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾದ ಘಟನೆಗಳು ಬಹಳ ದಿನಗಳವರೆಗೆ ನೆನಪಿನಲ್ಲುಳಿಯುತ್ತವೆ ಹಾಗು ಇವು ಇತರ ಘಟನೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಬಹುಪಾಲು ಕಾರಣ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿಕಟವರ್ತಿಯಾದ ಅಮಿಗ್ಡಾಲದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆ. ಇವೆರಡೂ ಜೊತೆಯಾಗಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ನೀಡುವ ಗಮನದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಎರಡೂ ಭಾಗಗಳೂ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕ್ರೋಢೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ, ಅಂದರೆ ಹೋಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನಾಜೂಕಾಗಿರುವ ಆರಂಭದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನೊಳಕ್ಕೆ 'ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವುದರ' ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ (ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಂದನೇ ಮತ್ತು ಮೂರನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ). ಆದರೆ ನಾನು ಹೇಳಿದಂತೆ ಈ ಸಂಶೋಧನಾ ನಿರ್ಣಯಗಳು, ಭಯ, ಜಿಗುಪ್ಸೆ ಅಥವ ಆತಂಕವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂಥವು.

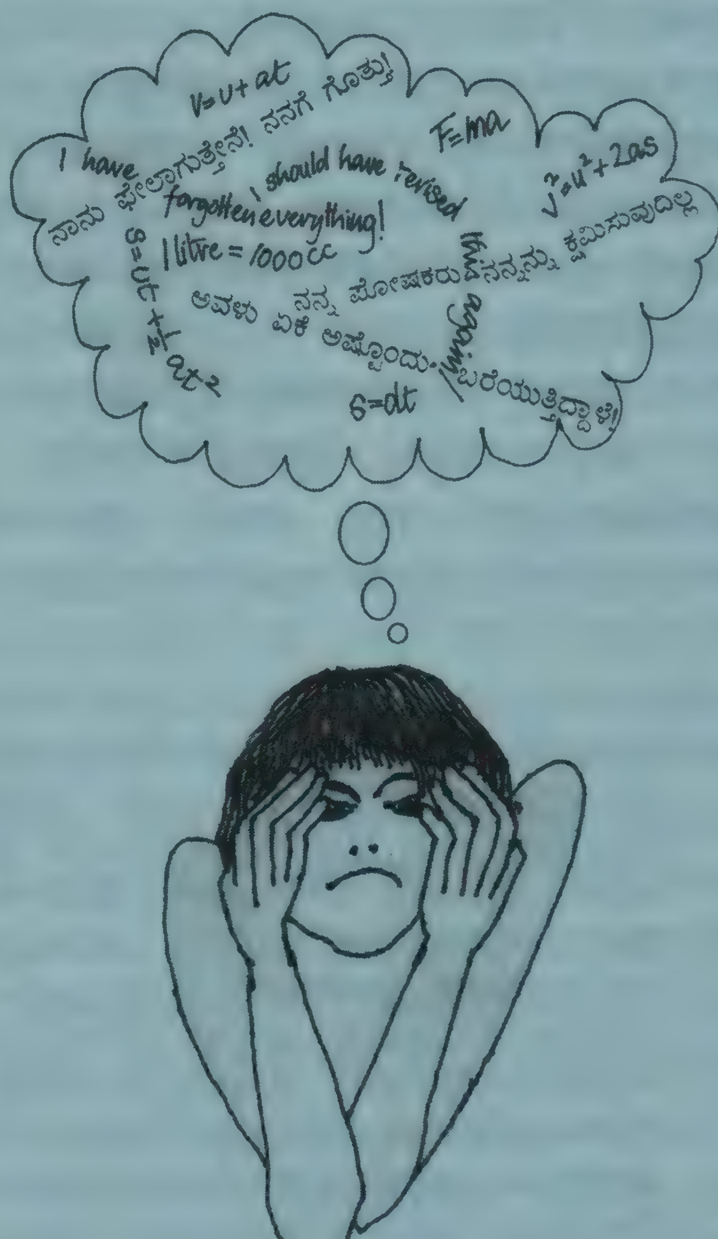
ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲಿನ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳತ್ತ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವರದಿಯಾಗಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆತಂಕದತ್ತ ನೋಡಬಹುದು. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕದ ಮೇಲಿನ ದಶಕಕ್ಕೂ

---

22 ಸಂತೋಷದ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಿದುಳು ಆಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳು **ಡೊಪಮೈನ್ (Dopamine)** ಎಂಬ ರಾಸಾಯನಿಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೊರಸೂಸುವ ಮೂಲಕ ಹಿತಕರವಾದ ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಹಲವಾರು ಇತರ ಭಾಗಗಳ ಮೇಲೆ ಕಾರ್ಯೋನ್ಮುಖವಾಗಿ ನಮಗಿರುವ ಅಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೊಸ ಹಾಗು ಉಪಯುಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸೇರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಡೊಪಮೈನ್ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಂಥ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದರೆ ಮೊದಲನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ಸಿಂಗ್ಯುಲೇಟ್ ಹೊರಪದರ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಸಣ್ಣ ಭಾಗವು 'ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವಿಕೆ'ಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ಡೋಪಮೈನ್‌ನ ಹೆಚ್ಚಿದ ಮಟ್ಟಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಸ್ಪರ್ಧಿಗಿಳಿಯುವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಅತ್ತಿಂದಿತ್ತ ಹೊಯ್ದಾಡಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದು. ಮುಮ್ಮಿದುಳು, ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಅಮಿಗ್ಡಾಲಗಳ ಮೇಲೆಯೂ ಡೋಪಮೈನ್ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುವಂಥವು.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ಈ ಭಾವನೆಗಳು, ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅದೆಷ್ಟು ಮಾರಕವೆಂಬುವುದನ್ನು ಸುಸಂಗತವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವು ಕಾರ್ಯನಿರತ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಅಮೂಲ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅಂಥ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಆವಶ್ಯಕವಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಮತ್ತು ಅನುತ್ಪಾದಕವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮನಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಸವಾರಿ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಪರಿಮಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿರುವಂಥವು, ಆದರೆ, ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹಳಿ ತಪ್ಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವಿರುವ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ತನ್ನ ಕಳಪೆ ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ, ಬೇರೆಯವರು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತಿರಬಹುದು ಹಾಗು ತನ್ನ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬ ಯೋಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅನ್ಯಮನಸ್ಕನಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಈ ಎಲ್ಲ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳಿಂದಾಗಿ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಗತಿ ತೋರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಅಚ್ಚರಿಯೇನಿಲ್ಲ.

ಮುಂಚಿನ ಅಧ್ಯಯನವು, ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಷ್ಟೇ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯಶಃ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಎಂದರೆ ಇರ್ವಿನ್ ಸಾರಾಸನ್. ಅವರ ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕದ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನವು 1950ರಿಂದ 1980ರ ವರೆಗೂ ವಿಸ್ತರಿಸಿತ್ತು. ಅವರ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವನ್ನು ಎರಡು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರು. ಒಂದನೆಯದು ಪುನರಾಶ್ವಾಸನೆ ('ಚಿಂತೆ ಮಾಡಬೇಡ, ನೀನು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಮಾಡುತ್ತೀಯ') ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದು, ಕೈಲಿರುವ ಕೆಲಸದ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವಂತೆ ನೆನಪಿಸುವುದು ('ನಿನ್ನೆಲ್ಲ ಗಮನ ಲೆಕ್ಕಗಳ ಮೇಲಿರಲಿ; ಮನಸ್ಸನ್ನು ಅತ್ತಿತ್ತ ಹರಿಯಬಿಡಬೇಡ'). ಸಾರಾಸನ್ ಅವರು, ಮೊದಲನೇ ವಿಧಾನವು ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವಲ್ಲಿ ಎರಡನೇ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಹಾಯಕ ಎಂದು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡರು.



ಅಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿರಲು ಹೇಳಿದ್ದು, ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತೆ ಗಮನಹರಿಸಲು ಹೇಳಿದುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿತ್ತು. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವು, ಉದ್ವಿಗ್ನತೆ ಒತ್ತಡವೆಂಬ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಗಮನಭಂಗದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಊಹೆಯ ಮೇಲೆ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ತೀರ್ಮಾನವು ಅರ್ಥಪಡೆಯುತ್ತದೆ.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಉದ್ವಿಗ್ನತೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡಗಳು, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನದ ಬಹುತೇಕ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಕಿರು ಪರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಆಗಾಗ ನಿಗದಿತ ಅಂತರಗಳಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ, ಮನಸ್ಸಿಗೆ ತೋಚಿದ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬಹುತೇಕ ಸತತ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಮನೋವೈದ್ಯರು (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದವರು) ಈ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸೋಲಿನ ಭಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗಳೂ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಆರೋಗ್ಯವಾಗಿಯೇ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಯಾರಾದರೂ ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಅನುಭವ ಮಾದರಿ (Experience Sampling) ಎಂಬ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ತಂತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಚಂಡೀಗಢದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು, ನಮಗೆ ನಗರದ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಮಿನುಗುನೋಟದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸುಮನ್ ವರ್ಮ, ದೀಪಾಲಿ ಶರ್ಮ ಮತ್ತು ರೀಡ್ ಲಾರ್ಸನ್ ಅವರು ನೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಒಂದು ವಾರದ ಅವಧಿಗೆ ದಿನವಿಡೀ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಸದ್ದು ಮಾಡುವ ಒಂದೊಂದು ಅಲಾರಂ ಗಡಿಯಾರ ನೀಡಿದರು. ಅವರ ಗಡಿಯಾರಗಳು ಪ್ರತಿಸಲ ಅಲಾರಂ ಹೊಡೆದಾಗಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಡಬೇಕಿತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವಳು/ನು ಎಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ, ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ, ಅವಳು/ನು ಎಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಬೇರೆ ಕಡೆ ಇರಲು ಬಯಸಿದ್ದಳೇ/ನೇ, ಭಾವನೆಗಳ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ (ಉದಾ: ಸಂತೋಷ–ದುಃಖ, ಲವಲವಿಕೆ–ಕಿರಿಕಿರಿ, ಮುಂತಾದವು) ಅವಳು/ನು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಗಮನಸೆಳೆಯುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಮಯದ ಮೂರನೇ ಒಂದರಷ್ಟು ಭಾಗವನ್ನು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು (ಅದರಲ್ಲಿ ತರಗತಿ, ಹೋಂವರ್ಕ್, ಮನೆ ಪಾಠ ಸೇರಿದ್ದವು). ಮೂರನೇ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಬಿಡುವು/ವಿಶ್ರಾಂತಿಯಲ್ಲಿ (ದೂರದರ್ಶನ, ಸಂಗೀತ, ಮಾತು ಮತ್ತು ಆಟಗಳು–ಅದೇ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ!), ಹಾಗು ಮೂರನೇ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಜೀವನಾವಶ್ಯಕತೆಯ ಪೋಷಣೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ (ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಿನ್ನುವುದು) ಮೇಲೆ ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಈ ಮೂರೂ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದವು. ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಡಿಮೆ ಖುಷಿಯಿಂದಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ಉತ್ತೇಜಿತರಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಒಂಟಿತನದ ಭಾವದೊಂದಿಗೆ ನಿರಾಶೆಯಿಂದಿದ್ದು, ಚಿಂತಾಕ್ರಾಂತ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ. ಉದಾ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, 'ನಮಗೆ ತುಂಬಾ ಬೋರಾಗುತ್ತದೆ, ನಾನು ಬರೀ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು', 'ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ,

ಸುಸ್ತಾಗಿದೆ' ಹಾಗು, 'ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಬೇಗ ಎದ್ದಿರುವುದರಿಂದ ಕಿರಿಕಿರಿಯಾಗಿದೆ', 'ನಾನು ನನ್ನ ಗಣಿತದ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಸಿದ್ಧತೆ ನಡೆಸಿಲ್ಲವೆಂದು ಚಿಂತಾಕ್ರಾಂತನಾಗಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ತಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂತೋಷದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ರೀತಿಯ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾಗಿಯೂ ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೂ ತಾವೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾಗಿಯೂ, ಹಾಗು ಆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಲ್ಲೋ ಇರಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಬಯಸಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುವುದೂ ಆ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳಿಂದ ವ್ಯಕ್ತವಾಯಿತು. ಹೋಂವರ್ಕ್ ಮಾಡದಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷೆಯ ಕುರಿತ ಭಯ, ಶಾಲಾವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಒತ್ತಡದ ಪ್ರಮುಖ ಮೂಲವಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, 'ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬುದಾಗಿ ಸಂಶೋಧನಕಾರರು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಒತ್ತಡ!

ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಎತ್ತರವಾಗಿ ಬೆಳೆದ ಹುಲ್ಲಿನ ನಡುವಿನ ಹಾದಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗೆ ನಡೆದು ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾನೆ. ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ, ಯಾವುದೇ ಸುಳುಹು ಇಲ್ಲದೆ ಹುಲಿಯೊಂದು ದಾರಿಗೆ ನೆಗೆದು ಅವನ ಮುಂದೆ ನಿಂತು ಗುರುಗುಟ್ಟುತ್ತಾ, ತನ್ನ ತುಟಿಗಳನ್ನು ನೆಕ್ಕುತ್ತಾ ಇರುತ್ತದೆ. ಹುಡುಗ ಒಮ್ಮೆಲೆ ಗಾಬರಿಯಿಂದ ಸ್ತಂಭೀಭೂತನಾಗುತ್ತಾನೆ. ತನಗೇ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಂತೆ ಅವನ ದೇಹವು ಮಿಂಚಿನ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಅಪಾಯದ ಜೊತೆ ಹೋರಾಡಲು ಅಥವ ಅದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು



ತಾನೇ ಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಅಪಾಯವೊಂದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದ ತಕ್ಷಣವೇ, ಆತನ ರಕ್ತಧಮನಿಗಳಲ್ಲಿ **ಅಡ್ರೆನಲಿನ್** (adrenalin) ಎಂಬ ಹಾರ್ಮೋನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಬಿಡುಗಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಆಮ್ಲಜನಕದಿಂದ ತುಂಬಿದ ರಕ್ತವು ಸ್ನಾಯುಗಳಿಗೆ ಸಿಕ್ಕಿ, ಅಪಾಯಕಾರಿ ಹುಲಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು ಬದುಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ಜೀರ್ಣಾಂಗದಂಥ ತೀರಾ ಅವಶ್ಯವಿಲ್ಲದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ರಕ್ತದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ, ಗಮನ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರ ವಿಸ್ತರಿಸಿದ ನರವ್ಯೂಹದ ಜಾಲಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಹುಡುಗನ ದೇಹದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಂದಗತಿಯ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ (cortisol) ಎಂಬ ಒಂದು ಹಾರ್ಮೋನು ರಕ್ತಧಮನಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಿ, ಕೊಬ್ಬು ಮತ್ತು ಮಾಂಸಖಂಡಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿರುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಿಡುಗಡೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುವುದರಿಂದ, ಈಗಾಗಲೇ ಶಕ್ತಿಯಾಧಿಕ್ಯವೆಂಬ ಪ್ರಥಮ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದನ್ನು ತುಂಬಿ ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮೊದಲನೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಪೂರ್ಣಗೊಂಡ ಮೇಲೆ, ಎರಡನೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು, ಅಪಾಯದಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಂಡ ದೇಹಕ್ಕೆ ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಂದು ನೋಡಬಹುದು. ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ, ರಕ್ತದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಮಟ್ಟವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಹಳೆಯ ಗೆಳೆಯನಾದ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಈ ಗ್ರಾಹಿಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ. ಇದೇನೂ ಆಕಸ್ಮಿಕವಲ್ಲ. ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿದ್ದು, ಈ ಹುಲಿ ಎದುರಾದ ಸಂದರ್ಭದ ಬಲವಾದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗುವುದರಿಂದ, ಆ ಸಣ್ಣ ಹುಡುಗ ಇನ್ನೊಂದು ಸಲ ಈ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಮಟ್ಟವು ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ತಲುಪಿದ ಮೇಲೆ, ಮಿದುಳು ಉಷ್ಣತಾಸ್ಥಾಪಿಯಂತೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು 'ಸ್ಥಗಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ'. ಇದರಿಂದ, ಎಲ್ಲವೂ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಗೆ ಮರಳುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಮನುಷ್ಯನ ಸಹಜ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಸುಂದರವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡಿದೆ.

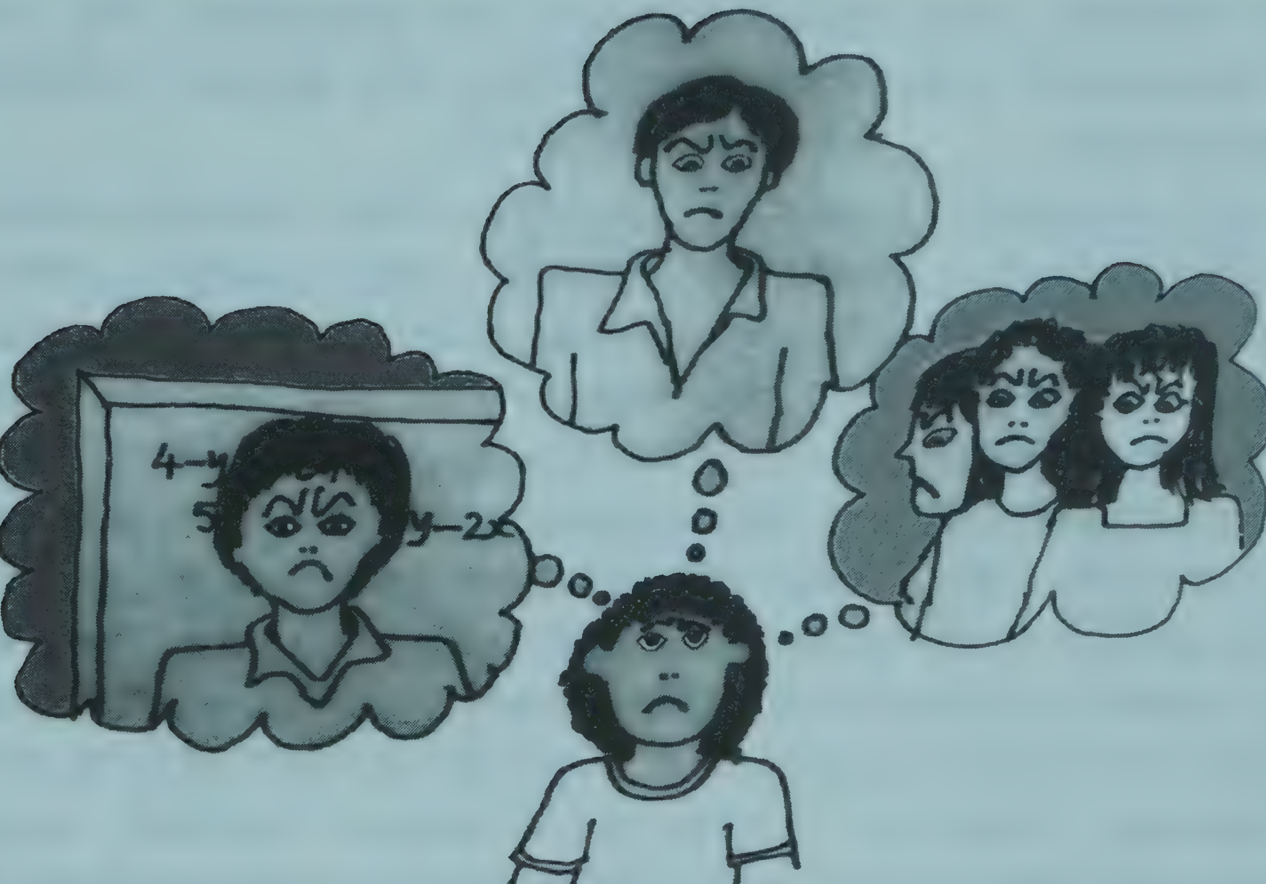
ಆದರೆ ಇಂದು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹುಲಿಯೊಂದು ಎದುರಾಗುವ ಸಂದರ್ಭ ತೀರಾ ಅಪರೂಪ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಆ ಹುಡುಗನು ಬಹುಶಃ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಹೋಗುವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿರಬಹುದು ಅಥವ ಬಹುಶಃ, ಹಿಂದಿನ ಸಂಜೆ ತನ್ನ ಮನೆಕೆಲಸ (ಹೋಂವರ್ಕ್) ಮುಗಿಸದಿದ್ದರಿಂದ ಬೈಗುಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಯ ಭೀತಿಯಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಇವೇನೂ ಜೀವಾಪಾಯದ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲ, ಆದರೆ ಬಹುಶಃ ಅವು ಹುಡುಗನಿಗೆ ಒತ್ತಡದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡಬಹುದು. ಈಗ ಆತನ ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಏನು ನಡೆಯಬೇಕೋ ಅದರ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನವು ಇಂದು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಒತ್ತಡಗಳ ಸರಣಿಯಿಂದ ತುಂಬಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಮರುಕಳಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ, ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಗಳ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಿ, ಮಿದುಳು ತನ್ನ ಉಷ್ಣತಾಸ್ಥಾಪಿ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಮರುಕಳಿಸುವ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚಳವು ಅತಿಯಾದ ಉದ್ವೇಗ, ಹುಣ್ಣು, ಹೃದಯದ ಕಾಯಿಲೆ ಮತ್ತು ಇತರ ವೈದ್ಯಕೀಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಒತ್ತಡವು ದೇಹಕ್ಕಾಗಲೀ, ಮಿದುಳಿಗಾಗಲೀ ಒಳ್ಳೆಯದಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೂ ಒಳ್ಳೆಯದೇನಲ್ಲ.[23] ಒತ್ತಡದ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ನೆನಪಿನ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ ಅಂಶದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಗೊಂದಲ ಹುಟ್ಟಬಹುದು. ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್, ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ಬಲವಾದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಲು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಈ ಮುಂಚೆ ಹೇಳಿದ್ದೆ. ಅಲ್ಲದೇ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಅಷ್ಟೊಂದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವಾಗ, ಒತ್ತಡವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 'ಒಳ್ಳೆಯದೇ'? ಸಾವಿರ ಸಲ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ, ಖಂಡಿತಾ ಒಳ್ಳೆಯದಲ್ಲ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುವಂತಹದ್ದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ದೈಶಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ (ಇಲ್ಲಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಅಪಾಯ ಘಟಿಸಿದ ಜಾಗವು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ). ಇದೇ, ಶಾಲಾ ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯಗಳಾದ ಗಣಿತಕ್ಕೋ ಅಥವ ಇತಿಹಾಸಕ್ಕೋ ಬೇಕಾಗುವ ಉತ್ತಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಯಿಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒತ್ತಡ ಪ್ರಸಂಗಕ್ಕೂ ಮುಂಚಿನ ಒತ್ತಡವು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಯಿಲ್ಲ. ನೀವು ಮುಂದಿನ ಸಲ ಅಂಥದ್ದೇ ಅಪಾಯದ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ಎದುರಿಸಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚಾದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ಅದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಒತ್ತಡ ಉಂಟಾದರೆ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲಾರದು. ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ನೀವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ? ಮೂರನೆಯದು ಮತ್ತು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು, ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಲಾದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಮಟ್ಟಗಳು ನಿಜವಾಗಿ **ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯ ನರತಂತುಗಳನ್ನು ನಾಶಮಾಡುತ್ತದೆ**. ಹೀಗೆ ಅದು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಊನಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಆತಂಕದ ಮೂಲಗಳಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಂದಾದ ತಿರಸ್ಕಾರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡ ಅಥವ ತನ್ನ ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗುವ ಒತ್ತಡಗಳು ಕೂಡ ಅಷ್ಟೆ ಸಮನಾಗಿ ನೋವುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಂತೋಷಕರ, ಆರೋಗ್ಯಪೂರ್ಣ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಹಳಿತಪ್ಪಿಸಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಅಪಾಯಗಳು ಇವೆ. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು:

- ಮಾನಸಿಕ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಅಂಶಗಳು: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅತಿ ಚಟುವಟಿಕೆ, ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ಕಾಠಿಣ್ಯತೆ ಹಾಗು ಕಲಿಕಾ ತೊಂದರೆಗಳು

23 ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡದ ಪರಿಣಾಮಗಳು– ಇದನ್ನು ತುಂಬ ಸಮಯದಿಂದ ತಿಳಿದಿರುವ **ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿ ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ** ಗೊಂದಲಿಸಿ ನೋಡಬಾರದು. ಇದು ಎಲ್ಲ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆರಂಭದಲ್ಲೆ ಕಲಿಯುವ ತಲೆಕೆಳಗಾದ 'ಯು' (inverted ∩) ಎಂಬ ವಿಷಯ. ಅದು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸುಮಾರಾದ ಮಟ್ಟದ ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿಯು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ ಅಥವ ಅತಿಯಾಗಿ ಕಲಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥ ಸುಲಭವಾಗಿಯೇ ಕಾಣುತ್ತದೆ: ಒತ್ತಡದ ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚಿಕ್ಕಪುಟ್ಟ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಕಲಿಕೆಯ ಹೊರತು ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.



- ನಿಷ್ಠುರ ಶಿಸ್ತು ಅಥವ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳಂಥ ಕೌಟುಂಬಿಕ ತೊಂದರೆಗಳು
- ನೈಸರ್ಗಿಕ ಅಂಶಗಳಾದ, ಅಪಾಯಕಾರಿ ನೆರೆಹೊರೆಯವರು ಮತ್ತು ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ಸಹವರ್ತಿಗಳು
- ಪೀಡಿಸುವ (bullying) ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಸಹವರ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳು
- ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳು– ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಗಳು, ನಿರಂತರ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಮುಂತಾದ ಶಾಲಾ ರೂಢಿಗಳು

ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಈ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶಗಳು ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ ಇರುವುದೇ ಬಾಲ್ಯ ಅಥವ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬರುವ ಗಂಭೀರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ. ನಿಮಗೂ ತಿಳಿದಂತೆ, ಮಗುವಿಗೆ ಒಂದೇ ಒಂದು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶವಿದ್ದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ, ಆಗ ಇತರೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು ಕಷ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಬೆಂಬಲದಾಯಕ ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ನ್ಯೂನತೆಯಿಂದ/ಪದಕುರುಡನ್ನು (dyslexic) ಎದುರಿಸುವ ಕಷ್ಟವನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಂತೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಸ್ನೇಹಿತರಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗು ಪೋಷಕರ ವಿಚ್ಛೇದನದ ಕಷ್ಟಕರ ಸಮಯವನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಶಕ್ತನಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಹಲವಾರು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೊಂದರೆಗಳಿದ್ದರೆ, ಅದು ತೀವ್ರ ಸ್ವರೂಪದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವ ವರ್ತನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಬಹುದು. ಖಿನ್ನತೆ ಅಥವ ಆತಂಕದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನಾ ಸಂಬಂಧಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಈಡಾಗಬಹುದು. ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬ ವೃತ್ತಿಪರರ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಮಗುವಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಯ

ಮೂಲ ಕಾರಣವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಏನು ತಪ್ಪಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ತಡೆಯಬಹುದು ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಾವು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಬಡ ಕುಟುಂಬಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯುಳ್ಳ ಸಮುದಾಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ . ಸತತವಾಗಿ ಅಪಾಯಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಧ್ಯಮ ಅಥವ ಉನ್ನತ ಆದಾಯದ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕಷ್ಟು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಚೋದನೆ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯವಿರುವ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಾಗು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಟರ್ಕಿ, ಚೈನಾ, ವಿಯೆಟ್ನಾಂ, ಬ್ರೆಜ಼ಿಲ್, ಜಮೈಕಾ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಬಡಕುಟುಂಬಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಂತೆ, ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಆಟವಾಡಲು ತರಬೇತಿ ನೀಡಿದಾಗ, ಮಗುವಿನ ಮೌಖಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಬುದ್ಧಿಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಗತಿಗಳು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಉತ್ತಮಗೊಂಡವು. ಒತ್ತಡದ ಜೀವನ ಪ್ರಸಂಗಗಳು, ಹಾಗು ದೈನಂದಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು, ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬಡತನದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸುರಕ್ಷತೆಗೆ ಅಪಾಯವಿದ್ದರೆ, ಹಿಂಸಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅಥವ ನಿಂದನಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಗೊಂದಲಮಯವಾಗಿದ್ದರೆ, ಹಾಗು ಊಹಿಸಲಾಗದ್ದಾಗಿದ್ದರೆ, ಬೆಳೆಯುವ ಮಗುವಿಗೆ ಅದು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅನಾರೋಗ್ಯಕರ ಪರಿಸರವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಬಡತನವು ಮಗುವಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಹಲವು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ. ಅವರ ಬದುಕುಗಳು ತೀರಾ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ಬಡಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ, ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಒಲವು ತೋರುವವರಾಗಿದ್ದೂ, ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಕೆಲವೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಕೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಬಡತನದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆಂದು ನೀವು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಶ್ರೀಮಂತ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳೂ ಕೂಡ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರೀತಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದರೆ ನಿಮಗೆ ಅಚ್ಚರಿಯಾಗಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಬಾಕ್ಸ್ 2ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದೆ. ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಅಥವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ವತೆಯಲ್ಲಿ ಏನಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಭಾವಪರವಶತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ **ಭಾವೋದ್ರೇಕ** (emotion arousal) ಮತ್ತು **ಭಾವ ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ** (capacity of regulation)ವೆಂಬ ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾವೋದ್ರೇಕವು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವದ ತೀವ್ರತೆಯೆಂದು ಹಾಗು ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು, ಹಾಗು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಾದ ಮುಖಭಾವ, ಹಾವಭಾವ,

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಶ್ರೀಮಂತ ಮಕ್ಕಳು

ಅಮೆರಿಕಾದ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಕುರಿತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಮಿಖಾಯಿಲ್ ಜಿಕ್‌ಝೆಂಟ್‌ಮಿಹಿಲ್ಯಿ ಅವರ, ನಾನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಬಯಸುವ ಒಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಹೇಳಿಕೆ ಇಲ್ಲಿದೆ: 'ವರದಿಯಾಗಿರುವ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಸಂತೋಷ . . . ಅವರು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಸಮುದಾಯದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಬಹಳ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಲೋಮವಾಗಿರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ . . . . ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅತ್ಯಧಿಕ ಸಂತೋಷದಿಂದಿರುವುದು, ಹಾಗು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅತ್ಯಲ್ಪ ಸಂತೋಷದಿಂದಿರುವುದು ವರದಿಯಾಗಿದೆ'. ಈ ಮಾತಿನ ಅರ್ಥವೇನು? ನಾವು ಅದನ್ನು ಪದೇಪದೇ ಕೇಳಿದಾಗಲೂ ಹೇಳಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಹಣವು ನಮ್ಮನ್ನು ಸಂತೋಷಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಾದರೂ, ಅದರ ಉಲ್ಟಾ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿರಲಿಲ್ಲ! ಹೌದು, ಶ್ರೀಮಂತ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಂತೋಷದಿಂದ ಇದ್ದೇವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತಿರುವುದೂ ಇರಬಹುದು. ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸುನಿಯಾ ಲೂಥರ್, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಡಗಳ ಹಲವಾರು ಮೂಲಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಾನು ನಿಮಗಾಗಿ ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸುವ ಮುಂಚೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆದಿರುವುದು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಎಂಬುವುದನ್ನು ನಾವು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹೀಗಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಇದರ ಅನ್ವಯ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ, ಆಕೆಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಭಾರತದ ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಯುವಕರ ಕುರಿತ ನನ್ನ ಸ್ವಂತ ಅವಲೋಕನಕ್ಕೆ ಗಮನಾರ್ಹ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಯಾಗುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಶ್ರೀಮಂತ ಕುಟುಂಬದ ಹದಿಹರೆಯದವರು, ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅಧಿಕ ಮಟ್ಟದ ಆತಂಕ, ಖಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಮಾದಕದ್ರವ್ಯವ್ಯ ಸೇವನೆಗೊಳಪಡುವುದು ಲೂಥರ್ ಅವರಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದವು. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಈ ಕುಟುಂಬಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾಭಂಗದ ಸಣ್ಣ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರೂ, ಅಂಥ ಭಾವಗಳು ವ್ಯಕ್ತ ಹಾಗು ಗಂಭೀರವಾದಾಗ, ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಖಾಸಗಿತನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಇಲ್ಲವೇ ನಮ್ಮಲ್ಲಿಯೂ ತಪ್ಪುಗಳಾಗಬಹುದು ಎಂದು ಸಿರಿವಂತರಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟವಾಗುವುದೂ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಬದಲಾಗಿ, ಲೂಥರ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಇವರು 'ಸುಸ್ಥಿತಿಯ ಸೋಗನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು' ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಧನೆಯ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯರಿಂದ ದೂರವಿರುವುದು ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳ ಎರಡು ಮೂಲಗಳೆಂದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಅವರು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರತಾದ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು 'ಮಿತಿಮೀರಿದ ಚಟುವಟಿಕೆ' (over scheduling) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಅತ್ಯುತ್ತಮರಾಗಬೇಕೆನ್ನುವ ಒತ್ತಡಕ್ಕೊಂದು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದಷ್ಟೇ.

ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳು ಟೆನಿಸ್ ತರಗತಿಗಳಿಂದ ತಬಲಾ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾರುವುದು ಅಸಹಜ ಅಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ . . . . ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತೀರ ವಿಲಕ್ಷಣವಾದದ್ದು 'ಟ್ಯೂಶನ್' ಅಥವ ಮನೆಪಾಠ ಎಂಬ ಕೆಟ್ಟ ಭೂತ. ಈ ಆದಾಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಂಜೆಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಮೊದಲೇ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿತಿರಬೇಕಿತ್ತೋ ಅದನ್ನೇ ಮತ್ತೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಅವರ ಪೋಷಕರು ಬಹುತೇಕ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ಥಾನಗಳಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವೀ ವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು ಎಷ್ಟು ಅವಿರತವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆಂದರೆ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಕಳೆಯಲೂ ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಆಪ್ತ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧವು ಅಕ್ಷರಶಃ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಚೋದನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅಂಥ ಸಮಯವು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಆವಶ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುವುದು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಸೂಚನೆಗಳು ಸಿಕ್ಕಿವೆ.

ಲೂಥರ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಅಮೆರಿಕದ ಹದಿಹರೆಯದ ನಿದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸಹವರ್ತಿ ಪದ್ಧತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಹುಡುಗರಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯೆಂಬುದು ಅವರ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರ ಮಾದಕ ದ್ರವ್ಯಸೇವನೆಯ ಆಸಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಇತ್ತು. ಅದೇ ಹುಡುಗಿಯರಲ್ಲಿ ಅದು ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಆಕರ್ಷಣೀಯರಾಗಿರುವುದರ ಮೇಲೆ ಸುತ್ತುವರಿದಿತ್ತು. ಈ ಸಹವರ್ತಿ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಶಾರೀರಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಮೇಲೆ ತೊಂದರೆಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡಿದವು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಹೊಳಹುಗಳು ನಮ್ಮ ಭಾರತೀಯ, ನಗರದ ಶ್ರೀಮಂತರಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗಬಹುದು ಅಥವ ಆಗದೇ ಇರಬಹುದು (ಬಹುಶಃ ಅವರು ಬಿಡುವಿಲ್ಲದೇ ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು), ಆದರೆ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಭಾರತದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದೇ ಒಂದು ಸೊಗಸು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ವಸ್ತು ಮೂಲಗಳ ಸಂತೋಷಗಳಿಗೆ ಅತಿಯಾದ ಒತ್ತು ನೀಡಿರುವುದೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಈಗ್ಗೆ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಧನಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದತ್ತ, ಅಂದರೆ ಸಂತೋಷ ಮತ್ತು ತೃಪ್ತಿಗಳಂಥ ಚರಪರಿಮಾಣಗಳ (variables) ಮೇಲೆ ಗಮನ ನೀಡುವತ್ತ ಚಲನೆ ಆರಂಭವಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಮನುಷ್ಯರು ಸಂತೋಷಕ್ಕೆ ಬಾಹ್ಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರಾದರೂ ಈ ಮೂಲಗಳು ಹಾಗೇನೂ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಲೂಥರ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, 'ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಭಾಗ್ಯವಂತರಾದ ಇಂದಿನ ಮಕ್ಕಳು . . . . ವೈಚಾರಿಕ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಮನುಕುಲಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆ ಸಲ್ಲಿಸುವುದನ್ನು ತಮ್ಮ ಜೀವನದ ಗುರಿಯನ್ನಾಗಿಸುವುದು ತೀರಾ ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.' ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕಾರ, ಹೆಚ್ಚು ಹಣ, ಹೆಚ್ಚು ಶಾರೀರಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಗಳೆಂಬ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತವೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಸಿರಿವಂತ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇದು ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಯುವ ಜನರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯವು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಮಾಜದ ಮೇಲೆ ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು

ಬೀರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರರಂತೆ ಪ್ರಭಾವಿಗಳಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಖಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕವು ಅವರ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಪ್ತವಾಗಿ ಕುಗ್ಗಿಸುತ್ತವೆ. ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ದುಃಖಿಗಳು ಪರೋಪಕಾರಿಗಳಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ವಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಹಾಗು ಇತರೆ ವರ್ತನೆಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅವಧಿಯನ್ನು, ಈ ತೀವ್ರತೆಯ ಮೇಲಿರುವ ಹತೋಟಿ ಎಂದೂ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು. ಈ ಎರಡು ಚರಾಂಕಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವ್ಯಾಪಕ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಫಲಿತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಮನೋವ್ಯಾಧಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಾದ ಖಿನ್ನತೆ ಅಥವ ಗಮನದ ಕೊರತೆಯಿಂದಾದ ಅತಿಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ತೊಂದರೆಗಳೂ ಆಗಬಹುದು. ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಗಳೆರಡೂ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳಾದ ದುಃಖ ಮತ್ತು ಕೋಪಗಳಂಥ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಧಿಕ ಭಾವೋದ್ರೇಕಕ್ಕೊಳಗಾಗುವ ಪ್ರವೃತಿಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ನೀವು ಭಾವೋದ್ರೇಕವನ್ನಾಗಲಿ, ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನಾಗಲಿ, ಹೇಗೆ ಅಳೆಯಬಲ್ಲಿರಿ? ಇದೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಅಳತೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಸು ಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಳೆಯಲಾಗದ್ದನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಬದ್ಧರಾಗಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಜಾಣತನವನ್ನು ಕೂಡ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ! ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದು ಹಾಗು ಅವರು ನೀಡಿರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಹತ್ತಿರವಾಗಿಯೇ ಇದೆ ಎಂದು ನಂಬುವುದು. ಸ್ವವರದಿ ವಿಧಾನಗಳೆಂದು ಕರೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಇವು ಹಲವು ರೀತಿಯವಾಗಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪನಾಸ್-ಸಿ (ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವದ ಮಾಪನ– Positive and Negative Affect Scale for Children- PANAS-C). ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಉಲ್ಲಾಸಕರ, ಮಂಕು ಕವಿದ, ಧೈರ್ಯಶಾಲಿ ಮತ್ತು ಖಿನ್ನ ಎಂಬಂಥ ಗುಣವಾಚಕಗಳನ್ನು ನೀಡಿ, ಕೆಲವು ದಿನ ಅಥವ ವಾರಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಭಾವಗಳನ್ನು ಅವರು ಯಾವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅನುಭವಿಸಿದರು ಎಂದು ಅಂದಾಜು ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನುಡಿದಂತೆ ನಡೆಯುತ್ತಾರೆ (ಕೊಟ್ಟ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ), ಭಾವಾವೇಶಕ್ಕೊಳಗಾದಾಗ ಶಾಂತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಉತ್ತರಿಸುವ ಮುನ್ನ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬಂಥವುಗಳನ್ನು ಅವರು ಯಾವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಪಾಲಿಸಿದರು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಮಗುವಿನ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣ ಸ್ಥಾನ ಮಾಪನ (CSCRS-Child Self Control Rating Scale) ಕೇಳುತ್ತದೆ. ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಲ ಖುಷಿಯಾಗಿ ಇದ್ದೆ, ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಯಭೀತಳಾಗಿದ್ದೆ, ನನಗೆ ದುಃಖವಿದ್ದಾಗ ನನ್ನ ದುಃಖದ ಭಾವಗಳು ತುಂಬಾ ಬಲವಾಗಿದ್ದವು, ಹಾಗು ನನಗೆ ಹುಚ್ಚು ಹಿಡಿದಂತೆ ಅನಿಸಿದಾಗ ನಾನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು ಅಥವ ನಾನು ಹೇಗೆ ಹುಚ್ಚು ಹಿಡಿದಂಥ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡೆ . . . . ಎಂಬಂಥ ತಮ್ಮ ಮೂರು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಸ್ಥಾನ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹಿಫ್ (HIF-How

I Feel) ಸ್ಕೇಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಕ್ಷಣದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ದಾಖಲೆಗಳಿಗೆ ವರ್ಮಾ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಇಎಸ್‌ಎಫ್ (Experience Sampling Form) ಇದೆ. ಸ್ವವರದಿಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಅಥವ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವಪರವಶತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶದೊಂದಿಗೆ ಬಳಸುವುದು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ. ಈ ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಲಾದ ಅಧ್ಯಯನವು ಇದನ್ನೆಲ್ಲ ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆ.

ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ (ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನೀವು ಅಧ್ಯಾಯ 6ರಲ್ಲಿ ಓದಿದ್ದೀರಿ), ಜೆಫ್ರಿ ಲ್ಯೂ ಮತ್ತು ಶ್ರೀ ಉಂಟಾರಿ ಪಿಡಾಡಾ ಅವರು ಇಂಡೋನೇಶ್ಯದ ಒಂದು ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಭಾವಪರವಶತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಭಾವನೆಗಳ ತೀವ್ರತೆ, ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಲು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಪೋಷಕರು ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಪರಸ್ಪರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಅಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಕಂಡು ಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ, 'ನನ್ನ ಮಗುವು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ತುಂಬಾ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ', 'ಒಂದು ಹೊಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಮೊದಲು ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಕಾಯಲು ಹೇಳಿದರೆ, ಅದು ಕಾಯಬಲ್ಲುದು', 'ಈ ಮಗು, ತಾನು ಆಡುತ್ತಿರುವ ಆಟವನ್ನು ಮುಗಿಸುವ ಮೊದಲೇ ಕರೆದರೆ ಕೋಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ', 'ನನ್ನ ಮಗು ಅಪರಿಚಿತರ ಮುಂದೆ ನಾಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ', ಹಾಗು 'ಈ ಮಗು ನಿರ್ಗತಿಕರ ಬಗ್ಗೆ ಸದಾ ಅಯ್ಯೋ ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ'. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೋಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು, ಅವರು ತುಂಬಾ ಇಷ್ಟಪಡುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು, ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇಷ್ಟಪಡುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಈ 'ಅಗ್ರ ನಾಲ್ಕು' ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಅಳೆದು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಒಂದೇ ಒಂದು ಅಂಕ ಬರುವಂತೆ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಂಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಸರಾಸರಿ ತೆಗೆಯಲಾಯಿತು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಕುತೂಹಲವಿದ್ದದ್ದು ಏನೆಂದರೆ ತೀವ್ರತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂರಚನೆಯು ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತಿಗೂ, ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಸ್ವೀಕಾರ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೇ ಎಂಬುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಇದು ರುಜುವಾತಾಗಿತ್ತು. ಉತ್ತರ 'ಹೌದು' ಎಂದಾಗಿತ್ತು. ಈ ಇಂಡೋನೇಶ್ಯಾದ ಮಾದರಿಯಲ್ಲೂ ಸಹ, ನಿಯಂತ್ರಣ ತಪ್ಪಿದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಸ್ವೀಕೃತರಾಗಿದ್ದರು. ಅವರು ಕೋಪದಂಥ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವವನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಪಡಿಸಿದಾಗ ಅದು ಸಹವರ್ತಿಗಳ ತಿರಸ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ದುಃಖ ಅಥವ ಆತಂಕದಂಥ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವವನ್ನು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಅದು ನಾಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಭಿನ್ನವಾದ ಒಂಟಿತನಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು.

ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕ ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವ ಪ್ರಕಾರ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಕುರಿತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದಾದ ನಾಲ್ಕು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ:

- ಭಾವನೆಯೊಂದಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆರಾಮದ [relaxation] ತಂತ್ರಗಳು ಅಥವ ಔಷಧೋಪಚಾರ)
- ನಿಮ್ಮೊಳಗೇ ಇರುವ ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ನೀವು ಗಮನಹರಿಸಿದರೆ, ಅದು ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ.
- ನೀವು ಭಾವಿಸುತ್ತಿರುವ ರೀತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ನಿಮ್ಮ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ.
- ನೀವಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯು ನಿಮ್ಮ ಮನಃಶಾಂತಿಯ ಮೇಲೆ ನ್ಯಾಯಯುತವಲ್ಲದ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದರೆ ನೀವಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಮೊದಲನೇ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸುಮಾರಾಗಿ ನೇರವಾಗಿರುವಂಥವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಮೂರನೇ ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕನೇ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲು ಮೂರನೆಯ ಆಯ್ಕೆಯತ್ತ ನೋಡೋಣ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನದೇ ಭಾವವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಕೊಡುಗೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಹೊಂದಿರುವ ಒಟ್ಟು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೊತ್ತ. ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ, ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಧನೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗೆಲುವುಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸೋಲುಗಳನ್ನೂ, ಹಿನ್ನಡೆಗಳನ್ನೂ ಅನುಭವಿಸಿಯೇ ಅನುಭವಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವುದು, ಒಬ್ಬ ಸಹವರ್ತಿಯಿಂದ ತಿರಸ್ಕೃತವಾಗುವುದು ಅಥವ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಶಿಕ್ಷೆ ಅನುಭವಿಸುವುದು, ಮುಂತಾದ ಋಣಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಎದುರಾದಾಗ ಅವರು ಹೇಗೆ ಚೇತರಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳತ್ತ ಮುನ್ನುಗ್ಗುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ? ಬಹುಶಃ ಇದರ ಕೀಲಿಯಿರುವುದು ಸೋಲುಗಳಿಗೆ ಅಥವ ಹಿನ್ನಡೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ. ಒಂದು ಸೋಲುಂಟಾದಾಗ, ಅಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಆವಶ್ಯವಿದೆ ಎಂದರ್ಥ. ಅದು ಮುಂದಿನ ಬಾರಿ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದು ಅಥವ ಬೇರೊಂದು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಆಗಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇನಾದರೂ ಅಂಥ ಬದಲಾವಣೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ನಂಬುವುದಾದರೆ ಆ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ತನ್ನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾನೆ ಹಾಗು 'ಇನ್ನೊಂದು ಸಾರಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸೋಣ' ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು/ಅಥವ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗದ್ದು ಎಂದು ಅವನು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಅವನು ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾನೆ. ಸೋಲು ನೀಡಿರುವ ತನ್ನ ಮಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ 'ಜ್ಞಾನ'ದ ಜೊತೆ ಅವನು ಸಂಭಾಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಒಂದು ಹಿನ್ನಡೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕಡೆ ಬದಲಾವಣೆಗಿರುವ ಸವಾಲೆಂದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಅದು ವಿಪತ್ಕಾರಕವಾಗಿದ್ದು ಅದರಿಂದ ಶಕ್ತಿಯ ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತದೆಯೆಂದೂ ನೋಡಬಹುದು. ಇದು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿ, ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಥವ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲನಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾನೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಅವನು ತನ್ನ ಸಮಯವನ್ನು ತಾನು ಏನು ಎಂದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಾನೆ, ಅಥವ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅರಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಅದರಿಂದ ಅವನ ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಗುಣವು ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಗತಿಗೊಂದು ಸಾಧನ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಬದಲು ಪ್ರಗತಿಯೇ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಾಧನ ಎಂದು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೋಡುವಂತೆ ಮಾಡಲು ನಾವು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತಪ್ಪುಗಳಿಗೆ ಅಥವ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಗೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೇವೆಂಬುದು ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸುಧಾರಣೆಗೊಂದು ಅತ್ಯಮೂಲ್ಯ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯಾಗಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ನೋಡುವ ಬದಲು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಅಂತಿಮ ಗುರಿಯಂತೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು [ಅದು ಹೋಂವರ್ಕ್, ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ನಿಯೋಜಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಥವ ಮಂಡನೆಗಳಿಗೆ (presentations) ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು] ನೋಡಿರುವುದರ ಕುರಿತು ನಮಗೆ ಅಪರಾಧಿ ಭಾವ ಮೂಡಿರಬಹುದು. ಈ ಮಟ್ಟಿಗೆ, ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ನಂಬಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನೇ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ನಂಬಿದರೆ ನಾವು ಅಚ್ಚರಿ ಪಡಬೇಕಾಗಿಯೇ ಇಲ್ಲ.

ಈಗ ಭಾವನೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಅಂದರೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಒತ್ತಡಮಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಾಲ್ಕನೇ ಸಲಹೆಯನ್ನು ನೋಡೋಣ. ಕಷ್ಟಕ್ಕೀಡಾದ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ 'ತನ್ನ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ತಾನೇ ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು' ಸಲಹೆ ನೀಡುವುದು ವಿಚಾರಹೀನವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು, ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಅವರು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರಬಹುದು. ರಾಬರ್ಟ್ ರೋಜ್ಞರ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಆರೋಗ್ಯಕರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಅಕ್ಕರೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ:

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಹಲವಾರು ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವಂತಿರಬೇಕು. ಅದಕ್ಕೆ ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕೃತ ಹಾಗು ತಲುಪಬಹುದಾದ ಗುರಿಗಳಿರಬೇಕು.
- ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು, ಸೋಲು ಮತ್ತು ಗೆಲುವುಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸುವ ಬದಲು ಕಲಿಕೆಯ ಭಾಗಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಒಳಗೆ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅವರು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಅಮೂಲ್ಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಸ್ಪರರ ಜೊತೆ ಹಾಗು ವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆ ಆಪ್ತ ಸಂಬಂಧಗಳು ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಬಹುಶಃ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮತೋಲನಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಹುದು ಎಂಬ ಕುರಿತು ಪೆಕ್ರುನ್ ಅವರೂ ಕೂಡ ಗಮನಸೆಳೆಯುವಂತೆ ಅಂಥದೇ ಧನಾತ್ಮಕ



ರೀತಿಯ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ವಿವರಣೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಇವೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮಿತಿಗಳಲ್ಲೇ ಇರುವ, ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು (demanding tasks) ನೀಡಬೇಕು. ಆದರೆ ಅವು ಕೇವಲ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕಾರಣಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳೂ ಕೂಡ ಇರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸಿದಾಗ ಸಿಗುವ ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಮರ್ಥ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು, ಸಮರ್ಥರಾಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥರು ಆಗಿರುವಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯ. ಒಂದು ಕೆಲಸವನ್ನು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಾಗಲೀ, ಒಬ್ಬರೇ ಆಗಲಿ, ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲು ಬಿಡುವುದರಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಹಿಡಿತದ ಭಾವ ಬರುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತನ್ನ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಜೊತೆ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ತನ್ನ ವೇಗವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕರತಲಾಮಲಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾಗುವಂಥ ಯಾವುದೇ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು– ಅವರು ಕೆಲಸವನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಂಗಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಅವರೊಳಗೇ ಹೇಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ವಹಿಸಿದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಉತ್ತರ ಕೊಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ– ಎಂಬಂತಹ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿಸಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೆಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿಯೇ ಓಡಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಕಲಿಕಾ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಲಿಕ್ಕಾಗುತ್ತಿದೆಯೇ ಎಂದು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೇ ಸಾಂಘಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ (collective control) ನೀಡಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಹಕಾರೀ ಗುಂಪಿನ ಕೆಲಸವೂ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದುದೆಂದು ಪೆಕ್ರುನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಒದಗುವ ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆ.

ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡು, ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣವು ಎಂದೆಂದೂ ಮಾಡಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಕಿಚ್ಚು ಹಚ್ಚಿಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಚರಪರಿಮಾಣವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿದ್ದರೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಸಂತೋಷ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಾರಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ **ಆತ್ಮಗೌರವದ** ಭಾವದ ಜೊತೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಇದೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಇತಿಹಾಸವಿರುವ ಆಕರ್ಷಣೀಯ ಚರಪರಿಮಾಣ. ಈ ಮುಂಚೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾರಿ ನಡೆದಿರುವಂತೆ, ಈ ಚರಪರಿಮಾಣದೊಂದಿಗೆ ಕೂಡ ಜನಪ್ರಿಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ಇಷ್ಟವಾಗುವಂಥ, ಸರಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿ, ಅದು ಸುಲಭದ ಉತ್ತರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡಿದಂತೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ

ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವ ತಾಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದಾಗ, ಅವರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗವು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಕತೆ ಹಾಗು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಎತ್ತುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಭಾರತೀಯ ನಗರ ಪ್ರದೇಶದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರ್ತುಲದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನಾನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಅದರಿಂದಲೇ ಅದರ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯದ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ನಮಗೆ ಅಷ್ಟು ಅವಶ್ಯಕ.

ಆತ್ಮಗೌರವ (Self-Esteem)

1970ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಿಂದ ಈವರೆಗೆ 15,000ಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ನಿಯತಕಾಲಿಕಾ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬಗ್ಗೆ ಅಥವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ತನ್ನನ್ನು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ಕುರಿತು ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮೂರು ದಶಕಗಳ ಪ್ರಚಂಡ ಫಲಿತಾಂಶದಲ್ಲೂ, ಜನಪ್ರಿಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸಂದೇಶವು ಏನಾಗಿತ್ತೆಂದರೆ ಈ ಚರಪರಿಮಾಣವು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಆಶಾವಾದ, ಮದ್ಯಪಾನದ ಕಡಿಮೆ ಬಳಕೆ, ಕಡಿಮೆ ಆವೇಶ, ವೃತ್ತಿ ಯಶಸ್ಸು, ಶಾರೀರಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ದೀರ್ಘಾಯಸ್ಸಿನಂಥ ಹಲವಾರು ಧನಾತ್ಮಕ ಫಲಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮಗೌರವವೂ ಉತ್ತಮ ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಾದವಿದೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೊಗಳಿಕೆ, ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಪರವಾಗಿ ಇರುವ ಟೀಕೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವಂತೆ ತಕ್ಷಣವೇ ಸಲಹೆ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಸಾವಿರಾರು ಶಿಕ್ಷಕರು (ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ) ಈ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಪಾಲಿಸಿದರು.

ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುವ ಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ **ನಿಖರತೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ**. ಯಾವನೋ ಒಬ್ಬ ಅನೇಕ ಧನಾತ್ಮಕ ಗುಣಗಳಿದ್ದು, ಹಲವು ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಆತ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರಲೂಬಹುದು. ಅದೇ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸಮರ್ಥ, ಪ್ರತಿಭಾಶಾಲಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವ ಹೊಂದಿರಲೂಬಹುದು. ನಿಜ, ಕೆಲವರಿದ್ದಾರೆ, ಅವರ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ವಾಸ್ತವದ ಜೊತೆ ಖಂಡಿತಾ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಆತ್ಮಗೌರವವೆಂಬುವುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ ಹೊರತು, ವಾಸ್ತವವಲ್ಲ. ಆತ್ಮಗೌರವವು ಮೂಲತಃ ಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆಯಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ವಾಸ್ತವದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ವದ ಪರಿಣಾವನ್ನು ಬೀರಬಹುದೆನ್ನುವುದು ಈ ಚಳವಳಿಯ ವಾದವಾಗಿತ್ತು. ಆ ಚಳವಳಿಗೆ ಹದಿನೈದು ಸಾವಿರಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಬೆಂಬಲವಿದ್ದರೆ, ಅದು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಸರಿಯಾಗಿರಲೇ ಬೇಕಲ್ಲವೇ?

ತಪ್ಪು! ಸತ್ಯಾಂಶವೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧಗಳಿವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸೋತಿವೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಜಾಗತಿಕ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು, ಅದರಿಂದ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮತ್ತು ಜನಸಾಮಾನ್ಯರು ನಂಬಿದುದರ ಸಮಾನ ಉತ್ಸಾಹದಡಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಋಣಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಸಮಾಧಿಯಾಗಿದ್ದವು.

ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರಾಯ್ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್, ಪ್ರಾಯಶಃ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಲ್ಲರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ. 2003ರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಕೂಲಂಕುಶ ಸಮೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ನಡೆಸಲು ಅವರನ್ನು ನಿಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಈ ಕೆಲಸವನ್ನು ಒಳ್ಳೆಯ ವಿಶ್ವಾಸದಲ್ಲೇ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಅವರಿಗೇ ದಿಗ್ಭ್ರಮೆಯಾಗುವಂತೆ, 15000 ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಲೇಖನಗಳು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದ್ದವು ಎಂದು ಸಮೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿತು. ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವವು, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನಾಗಲೀ, ಯಾವುದೇ ಇತರೆ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನಾಗಲೀ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನವುದು ಅದರಲ್ಲಿನ ಇನ್ನುಳಿದ ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳ ಸಂದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನದ ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ನಿರಾಶೆ ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ. ಈಗ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರು, ಆತ್ಮಗೌರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಕಡಿಮೆ ಸಾಧನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ, ಹಾಗು ಕೆಲವೊಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಹೇಗೆ ಸೋಲಿಗೂ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದೆಂಬ ವಿಚಾರದ ಕುರಿತು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಬಹುತೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು **ಸಹಸಂಬಂಧಿತವಾಗಿದ್ದುದರಿಂದ (correlational)**, ಅಂಥ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ **ಪರಿಣಾಮಜನಕತೆ (causation)**ಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ಬಹುಶಃ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಾಲಾ ಅಥವ ವೃತ್ತಿ ಸಾಧನೆಯು ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿರಬಹುದು ಅಥವ ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳೆರಡಕ್ಕೂ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಿರುವ ಬಹುಶಃ ಮೂರನೇ ಚರಪರಿಮಾಣವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತು ಕಾರಣೀಭೂತ ಅಂಶವಾಗಿರಬಹುದು. ಈ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದು ಮೂಲ ಕಾರಣ, ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳ ಸ್ವವರದಿಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವುದು ಕೂಡ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಮೇಲಿನದರ ಪೈಕಿ ಮೊದಲನೆಯದಕ್ಕೆ (ಅಂದರೆ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ), ಅದರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಿಂದಲೇ ಸ್ವವರದಿಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಎರಡನೆಯದಕ್ಕೆ (ಅಂದರೆ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ) ಒಂದು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾನದಂಡದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದಿಲ್ಲದೇ ನಮ್ಮ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮಾಪನ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆತ್ಮಗೌರವದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲೇ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಿರಬಹುದು! ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನರು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ತಮ್ಮದೇ ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅತಿಶಯವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸದೇ ಇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ:

> 'ಆದ್ದರಿಂದ ಇದು ಗಣನೀಯವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಿರಾಶೆಯೊಂದಿಗೆ ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಗೆ ಇರುವ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ವಾದಗಳು ಅತಿಕಲ್ಪನೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಮಾತುಗಳವರೆಗೂ ಇವೆ ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆತ್ಮಗೌರವದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಣ್ಣವು, ಮಿತಿಯುಳ್ಳವು ಅಲ್ಲದೇ ಅವು ಎಲ್ಲವೂ ಒಳ್ಳೆಯವು ಅಲ್ಲ. ಹೌದು, ಅಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ಜನರು ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವು ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ದುಸ್ಥಿತಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಮತ್ತೆ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು, ತಮ್ಮ ಅತಿಯಾದ ಆತ್ಮಗೌರವದಿಂದಾಗಿ ದುಸ್ಥಿತಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೇ ಆಶ್ಚರ್ಯವೆನಿಸುವಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಲ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಅಂಥ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನೇನೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಸ್ವಲ್ಪ ಒಳ್ಳೆಯವರಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಪ್ರಪಂಚವು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಳವಾಗಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ಅದು ಕಷ್ಟ: ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಬದಲಾಯಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಆತ್ಮಗೌರವದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಶ್ರಮದ ಕೆಲಸವಾದ ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬದಲಿಗೆ, ಕೇವಲ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಳ್ಳೆಯವರೇ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಅದು ಜಗತ್ತನ್ನೇನೂ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ.'



ನೀವು ಇಂದು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುಳ್ಳೆಯು ಒಡೆದು ಹೋಯ್ತಿತೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಂತೆ, ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಳವಳಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಮಟ್ಟಗಳು ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವಂತೆಯೇ, ಅಲ್ಲಿ ಖಿನ್ನತೆ, ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗಳೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಇಲ್ಲೇನೂ ಕಾರಣೀಭೂತ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಸಹಸಂಬಂಧ ನೀವು ಎದ್ದು ಕೂತು ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರ ಹಿಂದೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ! ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಹುಷಾರಾಗಿ ಬಿಡಿಸಬೇಕು. ಹೆಚ್ಚಿನ ತೀವ್ರತೆ ಮತ್ತು ಗಮನವನ್ನು ಆತ್ಮಗೌರವದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ನೀಡಿದ್ದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಹಲವಾರು ಮುಖ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ:

- ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬುನಾದಿಯಾದ ನಿಜವಾದ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನ ನೀಡದೇ, ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, 'ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತಾವು ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವವನ್ನು ತಾಳುವಲ್ಲಿ' ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತದೆ.
- **ಆತ್ಮಗೌರವದ ಅನ್ವೇಷಣೆ**ಯಿಂದ ವಸ್ತುತಃ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬೇಕು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆತಂಕವನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ತಾನೇ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡಾಗ ಅದು ಆತಂಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮನುಷ್ಯರೆಲ್ಲರ ಬಗೆಗಿನ ಸ್ವತಃಸಿದ್ಧ ವಿಷಯ; ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮ ಮನಃಶಾಂತಿಯನ್ನು ಕೆಡಿಸಿಕೊಂಡು ನಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಬೆಂಬತ್ತಿ ಹೋಗುತ್ತೇವೆ!
- ಆತ್ಮಗೌರವದ ಯಶಸ್ವೀ ಅನ್ವೇಷಣೆಯು ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಎಷ್ಟೋ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವವೆನ್ನುವುದು ಒಂದು

ಕೊರತೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿಬಿಡಬಹುದು, ಅದು ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಸಿಗುವಂಥದ್ದಾಗಿಬಿಡಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಆತ್ಮಗೌರವದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿನ ಸೋಲು, ಅವರಲ್ಲಿ ದುಃಖ, ಕೋಪ ಮತ್ತು ಅವಮಾನದ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

- ಸೋಲಿನಿಂದ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅಂಥ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಕಲಿಯಲು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.
- ಆತ್ಮಗೌರವವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುರಿಯಾದರೆ, ಅವರು ಋಣಾತ್ಮಕ ಘಟನೆಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ತನ್ನ ಇಡೀ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆಂದು ಅತಿಯಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಖಿನ್ನತೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ಈ ಎಲ್ಲ ನಿಂದನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಜೆನಿಫರ್ ಕ್ರೋಕರ್ ಅವರು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದ 'ಆತ್ಮಗೌರವದ ದುಬಾರಿ ಅನ್ವೇಷಣೆ' (costly pursuit of self-esteem) ಎಂಬ ಪದಪುಂಜವು ಬಹುಶಃ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ತುಂಬಾ ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿದೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಜೊತೆ ಸೇರಿ, ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಪರಿಣಾಮದ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಿ, ಇಡೀ ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯ ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಅಗಾಧವಾದ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ರೋಕರ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಆತ್ಮ ಗೌರವ ಅಥವ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯೇನಲ್ಲ, ಆದರೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗಳು ಅತ್ಯಾವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಬೇಕು. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಬಹಳ ಜನರಿಗೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಬಹಳ ಸಲ ಒಂದು ಗುರಿಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ, ಹಾಗು ಇದು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರದ ಮತ್ತು ಬಯಸಿರದ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಂಥ ಗುರಿಗಳು ನಮ್ಮ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು ಹಾಗು ಅವು ಪರಸ್ಪರ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂದು ಅನ್ನಿಸತೊಡಗುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನ ತಮ್ಮತನಕ್ಕೆ ತೊಂದರೆಯಾಗಬಹುದೆಂದು ಬೇರೆಯವರನ್ನು ದೂರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ, ಬೇರೆಯವರನ್ನು ದೂರುವಾಗ ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸಂಬಂಧಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಒಳ್ಳೆಯದೇನಲ್ಲ. ಇನ್ನೊಂದು ಸೂಚ್ಯ ಹೊಳಹು ಏನೆಂದರೆ ಈಗಾಗಲೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಗೌರವ ಇರುವವರು ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅದೇ ಕಡಿಮೆ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನರು ಅದನ್ನು ಬೇರೆಯವರಿಂದ ಸ್ವೀಕೃತರಾಗುವುದರ ಮೂಲಕ ಅರಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳು ಅಧ್ಯಾಯ 8ರಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಭಾಗವನ್ನು ನೆನಪಿಸಬಹುದು. ಹೌದು, ಈ ಎರಡೂ ವಿಚಾರಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಬಲವಾಗಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಹಾಗು ಇಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾತ್ರವಿರುವುದು. ವಯಸ್ಕರೊಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬಳು/ನು ಮಾಡಿರುವ ಕೆಲಸಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಅಥವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಗಳಿದಾಗ (ಈ ಎರಡೂ ಸ್ಥಿರವೆಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು), ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಅವಳು/ನು ತನ್ನನ್ನು ತಾನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲು

ಈ ರೀತಿ ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾಳೆ/ನೆ: ನಾನು ಜಾಣಳೇ/ನೇ? ನಾನು ಗೆದ್ದಿದ್ದೇನಾ? ಸೋತಿದ್ದೇನಾ? ಅದರ ಬದಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೇನಾದರೂ (ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್‌ರವರ ಪದಗಳಲ್ಲಿ) 'ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಭೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಮಚಿತ್ತ, ನಿಖರ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ' ಇದ್ದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೀಗೆ ಕೇಳಬಹುದು: ನಾನೇನಾಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ನಾನೇನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ನಾನೇನನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ, ಇದು ಕೆಲವು ಪುಟಗಳ ಹಿಂದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋಲು ಮತ್ತು ಹಿನ್ನಡೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ ರೀತಿಗೆ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಕೆಲವು ನಂಬಿಕೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ಬಾರಿ ಹೇಗೆ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಕೊಳ್ಳಬೇಕೆನ್ನುವ ಸೂಚನೆಗಿಂತ ಇದನ್ನೊಂದು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯೆಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆಂದು ನಾವು ಗಮನಿಸಿದೆವು. ಇಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದುದ್ದಕ್ಕೂ ಹಾಸು ಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಪಕ್ವತೆ. ನಾವು ಹರಿವು ಮತ್ತು ಆನಂದ, ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡ, ಭಾವ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವ, ಮುಂತಾದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಹಾಗೆ ಕರೆಯಬಹುದಾದರೆ ಇನ್ನೊಂದು 'ಭಾವ'ವಿದೆ. ಅದು **ತೃಪ್ತಿ**, ಇದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿರುವ ವಿಚಾರ. ಆಂತರಿಕ ತೃಪ್ತಿಯ ವಿಚಾರವು 'ಸಂತೋಷ'ವೆಂದು ನಾವು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದ ರೀತಿಗಿಂತ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬೌದ್ಧ ಧರ್ಮದಂತಹ ಪ್ರಾಚೀನ ಆಧ್ಯಾತ್ಮ ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಲ್ಲಿ, ಆತ್ಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತೃಪ್ತಿ ಬರುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ, ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುವಂತೆ, ಬಲವಾದ ಆತ್ಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಭೀತಿಯ ನೆರಳಲ್ಲಿದ್ದು, ಸದಾ ರಕ್ಷಣೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಅದರ ಹಂಗಿನಲ್ಲೇ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ರೋಜ಼ರ್, ಈ ತಾತ್ವಿಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ತರುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಕ್ರೋಕೆರ್, ಡೆಸಿ ಮತ್ತಿತರ ಹಲವಾರು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯದ ಮೂಲವಿರುವುದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಈ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಎಂದು ನಂಬಿರುತ್ತಾರೆ. ಆಸಕ್ತಿಕರವೆಂಬಂತೆ, ಈ ಮೂರೂ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೂ ಈ 'ನಾನು' ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಅರಿವಿನ ಅಧೀನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ ಇಂಥಿಂಥದ್ದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಲ್ಲ ಈ 'ನಾನು', ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಈ 'ನಾನು', ತನ್ನ ಜೀವನದ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಈ 'ನಾನು'. ಹಾಗಾದರೆ, ಈ ವಿಚಾರವು ಶತಮಾನಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲದಿಂದ ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳಿಂದ ವಿವರಿಸಿಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ 'ನಿಜ' ತೃಪ್ತಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆಯೆ? ಕ್ರೋಕೆರ್ ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದರೆ ಅದು ಹೌದೆನಿಸುತ್ತದೆ. '. . . . ಅಂಥ ಗುರಿಗಳು (ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಅಥವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ) ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸ್ವಯಂನಿಂದ ಬೇರೆಡೆಗೆ ಬದಲಾಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಅದರ ಬದಲಿಗೆ, ಸ್ವಯಂಗಾಗಿ ಏನನ್ನೋ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆಯೆ ಗಮನವಿಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಭಯ, ಆತಂಕಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಮುಂದೆ ಸಾಗಲು ಜನರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಬದಲು, ಭಯ ಆತಂಕಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.'

ಈ ಅತಿಯಾದ ಸ್ವಾರ್ಥದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳು ನಾವು ನಮ್ಮನ್ನು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಕ್ರೋಕರ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, '. . . . ಜನರು ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾ ತಾವು ಏನಾಗಬೇಕಿತ್ತೋ ಆ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಅಥವ ಅವರ ಯೋಗ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಾದುದನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಗೆದ್ದಾಗ ಈ ಅರಸುವಿಕೆಗೆ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಸಿಗುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಸೋತಾಗ ಭಾರೀ ಬೆಲೆ ತೆರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.' ಕ್ರೋಕರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮನ್ವಿತ (inclusive) ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಯೋಚನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ಇದು ಬೇರೆಯವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಯೋಚನೆಯು ಮಿಕ್ಕವರೆಲ್ಲರನ್ನೂ ಮೀರಿದ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ಮುಂದೆ ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಾದ ದಿವಂಗತ ಜೆ. ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿಯವರು ತಮ್ಮ ಕಾಮೆಂಟರೀಸ್ ಆನ್ ಲಿವಿಂಗ್ (ಮೊದಲ ಸರಣಿ)ನಲ್ಲಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ:

> "ನಿಮಗೆ ನಿಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಕೆಲವೊಂದು ಅಂದಾಜು ಇದೆ, ಅಲ್ವೇ?
>
> ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಹಾಗು ಈ ಎತ್ತರಗಳಿಂದ ನಾವು ನಿರಂತರ ಬೀಳುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಬೀಳುಗಳಿಂದಲೇ ನಾವು ಅವಮಾನಿತರಾಗಿರುವುದು. ಆತ್ಮಗೌರವವು ನಮ್ಮ ಈ ಅವಮಾನ ಮತ್ತು ಬೀಳುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣ. ನಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಈ ಆತ್ಮಗೌರವವೇ ಹೊರತು ಬೀಳುವಿಕೆಯಲ್ಲ. ನೀವು ಕುಳಿತುಕೊಂಡಿರುವುದು ಪೀಠದಲ್ಲಲ್ಲವಾದರೆ, ಆಗ ಯಾವುದೇ ಬೀಳುವಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? . . . . ನಿಮ್ಮನ್ನು ನೀವು ಆತ್ಮಗೌರವ, ಮಾನವ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ, ಆದರ್ಶ, ಮೊದಲಾದ, ಪೀಠದ ಮೇಲೆ ಕೂರಿಸಿಕೊಂಡದ್ದು ಏಕೆ? ಇದನ್ನು ನೀವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದರೆ ನಿಮಗೆ ಹಿಂದೆ ನಡೆದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಅವಮಾನವಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೋಗಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಪೀಠವಿಲ್ಲದೇ, ನೀವೇನೋ ಅದೇ ಆಗಿರುತ್ತೀರಿ. ನೀವು ಕೆಳಗೆ ಮೇಲೆ ನೋಡುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಆ ಎತ್ತರದ ಪೀಠವೇ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ನೀವು ಏನನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ದೂರವಾಗಿಸಿದ್ದೀರೋ ಅದೇ ಆಗಿರುತ್ತೀರಿ. ನೀವೇನೋ ಅದನ್ನು ದೂರವಾಗಿಸುವುದು, ಗೊಂದಲ ಮತ್ತು ವೈಷಮ್ಯವನ್ನೂ, ಅವಮಾನ ಮತ್ತು ಅಸಮಾಧಾನವನ್ನೂ ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ. ನೀವು ನನಗಾಗಲೀ ಅಥವ ಬೇರೆಯವರಿಗಾಗಲೀ ನೀವೇನು ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ನೀವೇನೆಂದು ನಿಮಗೆ ಅರಿವಿರಲಿ. ಅದೇನೇ ಇರಲಿ, ಹಿತವಾದದ್ದೋ ಅಹಿತವಾದದ್ದೋ ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸದೆ ಅಥವ ವಿರೋಧಿಸದೇ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಬದುಕಿ."

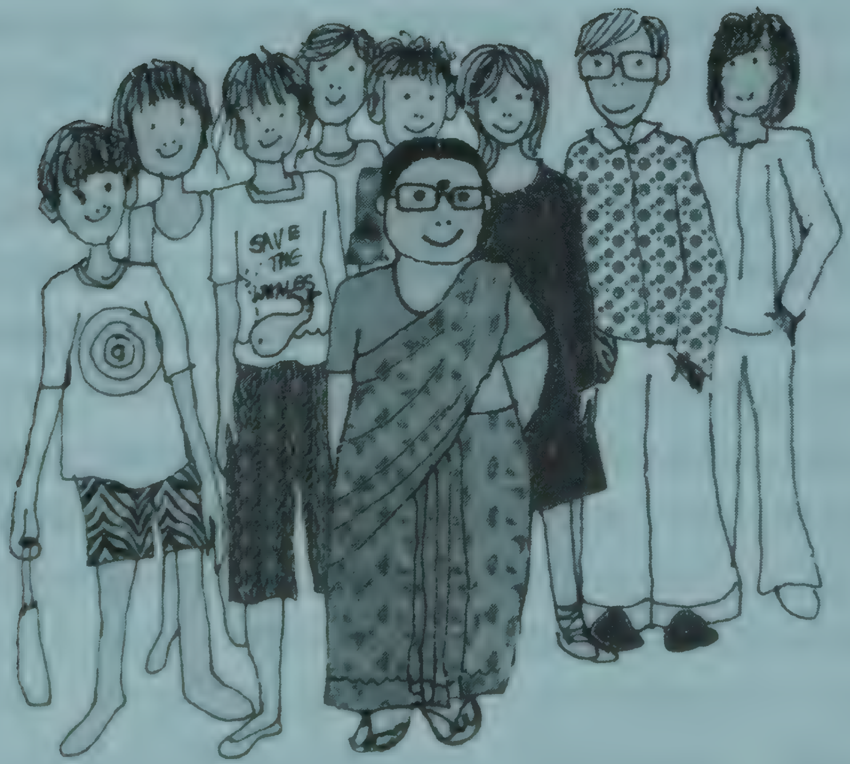
ನಾವು ಮಾಡುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಮೂಲಾಧಾರ ನಾವು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ, ಶಾಶ್ವತ ಮತ್ತು ನಿಜವಾದ ಸ್ವಯಂ ಆಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಬಲವಾದ ಊಹೆ. ಈ ಊಹೆಯು ಅದೆಷ್ಟು ಸಹಜವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದನ್ನು ಅಮೂರ್ತ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದು

ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ನಡೆಯಬಲ್ಲಂಥದ್ದಲ್ಲವೆಂದೂ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸ್ವಯಂ (self) ಅನ್ನುವುದರ ಸತ್ಯತೆಯನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನಿಸತೊಡಗಿದ್ದಾರೆ. ಮಿದುಳು ಮತ್ತು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸ್ವಯಂ ಎಂಬುವುದು ಎಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೊಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜಾಗವಿಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಸ್ವಯಂ ಎಂಬುವುದನ್ನು ಕ್ಷಣಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನರಮಂಡಲಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಸೃಷ್ಟಿಯಾದ ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ಹೊಳಹುಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುವುದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪರಾಮರ್ಶನ ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಗ್ರಂಥ ಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಮೂಲಗಳ ವಿವರವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದೇನೆ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಈ ಸದ್ಯದ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಮುಕ್ತ ಚರ್ಚೆಗಳ ಮೂಲಕ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ತಮ್ಮ 'ಸ್ವಸ್ವರೂಪ' (identity) ವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತೊಡಗುತ್ತಿರುವ ಸಮಯವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯವು ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ನೈಜ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಭದ್ರತೆ ಬರುವುದು ಯಾವುದೇ 'ಸ್ವಸ್ವರೂಪ' ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗಲೇ ಎಂಬ ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ಜಿದ್ದಾಜಿದ್ದಿಗೆ ಬೀಳುವುದೂ ಇದೇ ಸಮಯವಾಗಿರಬಹುದು! ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಕೊನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಹಾಗು ಅವರು ಮುಂದಿಡುವ ಹಲವಾರು ಸವಾಲುಗಳು, ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಅಷ್ಟೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಹಿರಿಯರಾಗಿ ನಾವು, ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅವರೊಡನೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭ್ರಮದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕು. ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಮಾನವನ ಇರುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಗಹನವಾದ ಹಾಗು ತುಂಬಾ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರೊಡನೆ ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು.

ಅಧ್ಯಾಯ 11

ಹದಿಹರೆಯ, ಒಂದು ಜೈವಿಕ–ಮಾನಸಿಕ–ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ

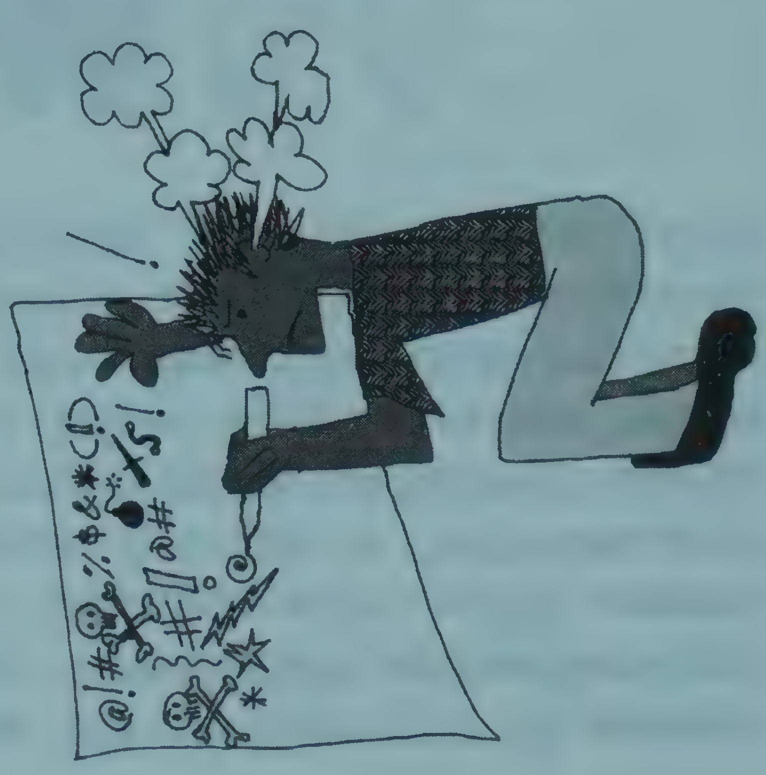


ಜಗತ್ತಿನ ಹಲವು ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಮನುಷ್ಯರು, ಲೈಂಗಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೌಢರಾಗುವುದಕ್ಕೂ, 'ಪೂರ್ಣಪ್ರಬುದ್ಧ'ರಾಗುವುದಕ್ಕೂ ನಡುವೆ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಅಂತರವಿದೆ. ಯುವಜನರು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಲು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರಬೇಕಾಗಿರುವುದೇ ಈ ಅಂತರಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಔದ್ಯೋಗೀಕರಣ ಹೊಂದಿದ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಸುಮಾರು ಹದಿನೆಂಟು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹರೆಯದವರೆಗೂ ಪೂರ್ಣವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅವಧಿಯನ್ನೇ ಹದಿಹರೆಯವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದ್ದು, ಇದೊಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೃಷ್ಟಿಯೇ ಅಥವಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ಸಹಜ ಹಂತವೇ ಎಂಬ ಕುರಿತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವಿದೆ. ಕೆಲವರು ಇದೊಂದು **ಔದ್ಯೋಗೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ** ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಯಾವುದೇ ಸಮಾಜವಿರಲಿ, ಬಾಲ್ಯ

ಮತ್ತು ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯ ನಡುವೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಒಂದು ಅವಧಿ ಇರಲೇಬೇಕೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಜೊತೆಗೆ ದೇಹದಲ್ಲಿನ ಜೈವಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳೂ ಸೇರಿರುವಾಗ, ಎಳೆಯರು ಈ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಒತ್ತಡವಿಲ್ಲದೇ ಆರಾಮವಾಗಿ ಎದುರಿಸುವರು ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಬಾಲಿಶವಾಗಿದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಹದಿಹರೆಯ ಮತ್ತು ಅದರ ಹಲವು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿದೆ.

ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬರುವ ಹದಿಹರೆಯದ ವರ್ಣನೆಗಳಿಗೂ ತಮಗೂ ಅತ್ಯಲ್ಪ ಸಂಬಂಧ ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧವಿದ್ದಂತೆ ಭಾಸವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ಬಹಳ ಸಲ ಹೇಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ, ಅಲ್ಲಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಬರೆದಿರುವ ರೀತಿಯೇ ಇದಕ್ಕೆ ಬಹುಮಟ್ಟಿನ ಕಾರಣವಿರಬೇಕು. ಅವುಗಳ ಓದುಗರು ಮೂಲತಃ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯರೇ ಆಗಿದ್ದು, ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಬರೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹದಿಹರೆಯದ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮನೊವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸಾಕಷ್ಟಿವೆ. ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಭಾರತೀಯ ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು. ಆದರೆ ಈ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ನಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಬೃಹತ್ ಸಂಶೋಧನಾ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಹೊಂದಲು, ನಾವು ಬಹು ದೂರದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಕ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುವ ಅಂಶಗಳಿಂದ ನಮಗೆ ಉಪಯುಕ್ತ ಹಾಗು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಬಲ್ಲ ಕೆಲವು ಹೊಳಹುಗಳ ಸವಿಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ಹದಿಹರೆಯದ ಕುರಿತ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪೂರ್ವಗ್ರಹದಿಂದ ಕೂಡಿರುವ ಜೊತೆಗೇ, ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಧಿಯತ್ತ ಋಣಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಹೊಂದಿವೆ. 1950ರ ದಶಕದಿಂದಲೂ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿ, ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳು, ಅಪರಾಧೀ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು, ಅನ್ಯಮನಸ್ಕತೆ ಮತ್ತು ಅಪಾಯವನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುಣಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿಯೆ ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು 'ಸಂಕ್ಷೋಭೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡ' (storm and stress) ಮಾದರಿಯೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಇರುವ ಬಹುಪಾಲು ವರ್ಣರಂಜಿತ ವಿವರಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಗ್ಮಂಡ್ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ಹೆಜ್ಜೆ ಗುರುತುಗಳು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ,



ಅವರ ಮಗಳಾದ ಅನ್ನಾ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ 'ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿರುವುದೇ ಅಸಹಜ'! ಎಂದು ನಂಬಿದಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ 'ರೂಢಮಾದರಿ'ಯನ್ನು ಸುಮಾರು 1990ರ ದಶಕದಿಂದೀಚೆಗೆ ಹಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮರುಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸತೊಡಗಿದ್ದಾರೆ. ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ಕುರಿತು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಋಣಾತ್ಮಕವೇ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರೂ ಹೊಂದಿರುವುದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಿರುವುದರಿಂದ, ಯಾರದ್ದೇ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಮಂಜಸವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರ ಸಮಸ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಪಾಲು 'ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದ'ರ ಕುರಿತದ್ದು? ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಮಾನವ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳೂ ಅಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿಲ್ಲ.

ಹದಿಹರೆಯದವರ ಮನಸ್ಸುಗಳ ಇಣುಕು ನೋಟವೊಂದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ನಮಗಿರುವುದು ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿಧಾನಗಳು. ಮೊದಲನೆಯದೆಂದರೆ, ನೀವು ಸುಮ್ಮನೆ ಅವರ ಜೊತೆ ಮಾತನಾಡಬಹುದು ಹಾಗು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು, ಇದನ್ನು ಸ್ವವರದಿ ವಿಧಾನವೆನ್ನುತ್ತಾರೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಖಾಸಗಿತನದ ಅತಿಯಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯೇ ಹದಿಹರೆಯದ ಒಂದು ಹೆಗ್ಗುರುತು. ಹಾಗಾಗಿ, ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ನಿಖರ ಚಿತ್ರಣ ಸಿಗದೇ ಹೋಗಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದೆಂದರೆ, ನೀವು ಅವರ ಪೋಷಕರು, ಗೆಳೆಯರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಂತಹ ಆಪ್ತರ ಜೊತೆ ಮಾತನಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವರೂ ಹದಿಹರೆಯದ 'ಸಂಕ್ಷೋಭೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡ'ದ ರೂಢಮಾದರಿಯ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಕ್ಕೊಳಗಾಗಿರಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ವಿಧಾನವೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಕೊಡದಿರಬಹುದು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ನೀವು ಹದಿಹರೆಯದವರ ವಿವಿಧ ವರ್ತನೆಗಳ ಆವರ್ತನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆಯೆಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸಬಹುದು. ಯುವಜನರ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಆರಾಮ ವೇದಾಂತವನ್ನು (ಯಾವುದೇ ನೇರವಾದ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡದೇ ಒಂದಷ್ಟು ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು) ಉಸುರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಿದೆ. ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಬದಲಾಗುವ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳ (ರಸದೂತಕಗಳ) ಕ್ರಿಯೆಯು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ನಿಮಿಷವೂ ನಡೆಯುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಏರುಪೇರುಗಳು ಅಥವಾ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡಬಲ್ಲದು. ಆದರೆ, ಇದನ್ನು ಮೇಲಿನ ಯಾವ ವಿಧಾನಗಳೂ ಮಾಡಲಾರವು ಎನ್ನುವುದೇ ಆ ಸಮಸ್ಯೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ, ಮಿಹಲಿ ಸಿಕ್ಸೆಂಟ್‌ಮಿಹಲ್ಯ ಹಾಗು ರೀಡ್ ಲಾರ್ಸನ್ ಅವರು ಈ ಕೆಳಗೆ ಕಾಣಿಸಿರುವ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಪ್ರತಿ ಎರಡು ಗಂಟೆಗೊಮ್ಮೆ ಬೀಪ್ ಸದ್ದು ಮಾಡುವಂತಹ (beeping) ಕರೆಗಂಟೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಕರೆಗಂಟೆಯ ಸದ್ದಾದಾಗ ಯುವಕ-ಯುವತಿಯರು ತಮ್ಮ ಆಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಮನಃಸ್ಥಿತಿ, ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು, ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆದಿಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಈ ವಿಧಾನವು ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಕ್ಷಿಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏರುಪೇರಾಗುವ ತಕ್ಷಣದ ಸಂವೇದನೆ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಬಯಲುಗೊಳಿಸಿತು. ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ಮತ್ತೂ ತಿಳಿದು ಬಂದ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಅವರು ಅನುಭವಿಸುವ ಬಹುತೇಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳು, ಭಾವನೆಗಳ ತೀವ್ರತೆ ಬಲವಾಗಿದ್ದರೂ, ಸಣ್ಣ ಹಾಗು ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತದ್ದೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಬಹುಶಃ ಹಿರಿಯರು 'ಕ್ಷುಲ್ಲಕ'ವೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ಎಷ್ಟೋ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಬಹುಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದೇ ಸಂಘರ್ಷದ ಮುಖ್ಯ ಮೂಲವಾಗಿದೆ.

ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಜನಪ್ರಿಯ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳು ಹಾಗು ನಾನಾ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಅರಿವಿನೊಂದಿಗೆ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ನಾವು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

ಬದಲಾವಣೆಯ ಕುರಿತೆಲ್ಲ

ಹದಿಹರೆಯದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಬೃಹತ್ ಸೂರಿನಡಿಯಲ್ಲಿ, ಒಂದರೊಳಗೊಂದು ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳು ಬರುತ್ತವೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು, ಬದಲಾವಣೆ ಜೀವನದ ಈ ಹಂತದ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯ ಪದವೆಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಇಡೀ ಬಾಲ್ಯವು ಜೀವನದ ಅಗಾಧ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಯ ಹಂತವೆಂಬುದೇನೋ ನಿಜ. ಜೊತೆಗೇ ನಾವು ವಯಸ್ಕರರೂ ಬದಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಜಡತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ! ಹಾಗಿದ್ದೂ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ತೀವ್ರತೆ ಮತ್ತು ಅನಿಯಮಿತತೆ ಮಾತ್ರವೇ ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಂತವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಿವೆ. ಹದಿಹರೆಯದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಅದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು:

- ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಆಗುವ ಹಾರ್ಮೋನು ಮತ್ತು ಇತರ ರಾಸಾಯನಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು
- ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ಆಗುವ ಹಾಗು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಗೋಚರಿಸುವ, ಲೈಂಗಿಕ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು
- ಹೆಚ್ಚಿದ ಉತ್ಸಾಹ, ಆತಂಕ, ಲವಲವಿಕೆ, ಖಿನ್ನತೆಗಳೇ ಮೊದಲಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು
- ಸಂಘರ್ಷ, ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನ, ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ರೋಮಾಂಚನವನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಹೊರಡುವಂತಹ ಹೊಸ ವರ್ತನೆಗಳು
- ಸ್ವಗುರುತಿನ (identity) ಭಾವನೆಯ ಬಯಕೆ, ಹಿರಿಯರು ಚಲಾಯಿಸುವ ಅಧಿಕಾರದ ವಿರುದ್ಧ ತಿರುಗಿಬೀಳುವುದು, ಪ್ರಣಯಾಸಕ್ತಿ ಇರುವುದು, ಹೆಚ್ಚಾದ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆ, ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಲಂಬನೆ, ಇವೇ ಮೊದಲಾದ ಹೊಸ ಮಾನಸಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು
- ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬಯಸುವ, ಮತ್ತು ಪಡೆಯುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು
- ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು

ಹಾರ್ಮೋನು ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಹಾಗು ಅವು ಸೂಚಿಸುವ ಲೈಂಗಿಕ ಜಾಗೃತಿಗಳೆಲ್ಲವೂ ಪ್ರಬಲ ಬಲ ಸಮೂಹಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇವು ಹದಿಹರೆಯದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ದೈಹಿಕ ಗುರುತುಗಳು. ಅವರಿಗಿರುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಹಾಗು ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ ಒಂದೇ ಆಗಿರುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ, ಏಕಾಗ್ರತೆಯಲ್ಲಿನ ಸರಾಸರಿ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಆವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳ ಮೂಲಕ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಹೊರಚೆಲ್ಲುತ್ತವೆ. ಜಾಕೆಲೀನ್ ಎಕ್ಲೆಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಈ

ಪ್ರಭಾವಗಳ ಅತ್ಯಂತ ಕೂಲಂಕಷ ವಿವರಣೆಯನ್ನು 1992ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸಿದರು. ಎಕ್ಲೆಸ್ ಅವರು, ನಾನು ಈ ಮೊದಲು ಹೇಳಿದ 'ಋಣಾತ್ಮಕತೆಯ' ಪೂರ್ವಗ್ರಹವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಹಲವು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. 1992ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಅವರ ಲೇಖನ ಆರಂಭವಾಗುವುದೇ ಹೀಗೆ: '. . . . ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಅನಿವಾರ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಉದ್ಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ.' ಹಾಗಿದ್ದೂ ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಯಾವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಉಪಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ: 'ಯೋಚನಾಲಹರಿಯ ತೊಯ್ದಾಟಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ತೀವ್ರತೆ', 'ಖಿನ್ನತೆ', 'ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟ', 'ಚಡಪಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಏಕಾಗ್ರತೆ', 'ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿ', 'ಆತಂಕ', 'ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನ ಮತ್ತು ವರ್ತನಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು', 'ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆ'! ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳಿಗೆ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳು ಮೂಲವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದೇ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹಾರ್ಮೋನುಗಳು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಹಾಗು ಪರೋಕ್ಷ ಪಾತ್ರಗಳೆರಡನ್ನೂ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಹಾಗು ಆ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಗೆ ಹಲವು ದಾರಿಗಳಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಪ್ಯಾರಾಗಳು ಅಧ್ಯಯನದ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿನ ದೈಹಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಕೆಲವು ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹುಡುಗರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿದ ಶಕ್ತಿಯು, ತಾವು ಬಯಸಿದ್ದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆ ಬಳಸುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು. ಹಾರ್ಮೋನುಗಳ ಬದಲಾವಣೆಯು (ಟೆಸ್ಟೋಸ್ಟೆರೋನ್ ಮತ್ತು ಈಸ್ಟ್ರೋಜನ್) ಇಂದ್ರಿಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಚುರುಕು ಮತ್ತು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದಿರುವಂತೆ ಮಾಡಬಲ್ಲವು. ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಸುಸ್ಥಿತಿ (ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ 'ಉತ್ಕೃಷ್ಟ' ಎನ್ನಿಸುವಂತಹ) ಭಾವವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ನೋವಿನ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯುಂಟಾಗಿ ರೇಗುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಕೋಪ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹಾರ್ಮೋನುಗಳ ಹೆಚ್ಚಳವು ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಿದ್ಧ ಹಾಗು ಶೀಘ್ರ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಬೇರೆಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ತಕ್ಷಣ ಸಿಡುಕುವ ಅಥವಾ ಹಗುರವಾಗಿ ನಕ್ಕುಬಿಡುವ ಸ್ವಭಾವಗಳೂ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮೂಲದ ಚಯಾಪಚಯದ ಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಏರುಪೇರುಗಳು ಅಥವಾ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಗಳಿಂದಾಗಿ (autonomic reactivity) ಒಮ್ಮೆ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಭಾವಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರೆ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಉತ್ಸಾಹಶೂನ್ಯ ಭಾವಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೇ ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಹಾರ್ಮೋನುಗಳು ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ನಿಜಕ್ಕೂ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಬಾಧಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸುತ್ತಲಿನವರು ಸಂಕ್ಷೋಭೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡ ಉಂಟಾಗುವುದೇ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳಿಂದ ಎಂದು ನಂಬತೊಡಗಿದರೆ, ಅದೇ ಸ್ವಯಂತೃಪ್ತಿಯ ಧ್ಯೇಯ ವಾಕ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, ಹಲವಾರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಯೋಚನಾಲಹರಿ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಣ್ಣ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನೂ 'ಹದಿಹರೆಯದ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು.[24]

24 ಹಾರ್ಮೋನುಗಳ ಏರುಪೇರು ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಮನೋರೋಗಿಗಳನ್ನಾಗಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾರಿಣಾಮಿಕ ಒತ್ತಡಕಾರಕಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಇದು ಖಿನ್ನತೆಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಅತಿರೇಕದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಯತ್ತಲೂ ಹೊರಳಬಹುದು.

ಇವೆಲ್ಲ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಹಾರ್ಮೋನಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸದ ಅಂಶಗಳಾದ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಪರಿಸರಗಳು, ಹಾಗು ಅಲ್ಲಿನ ಮನೋಧರ್ಮಗಳು ಕೂಡ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ದೃಢಪಟ್ಟಂತೆ, ಅಧಿಕ ಟೆಸ್ಟೋಸ್ಟೆರೋನ್ ಮಟ್ಟಗಳು ನಿರಾಶೆಯನ್ನು ತಾಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಅಂದರೆ ಪ್ರಚೋದಿಸಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಟೆಸ್ಟೋಸ್ಟೆರೋನ್ ಹೊಂದಿರುವ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಒಳಗಾದರೆ ಅಥವಾ ಎಂದೂ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಒಳಗಾಗದಿದ್ದರೆ, ಅವನು ಎಂದೂ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನೇ ತೋರದಿರಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಹಾರ್ಮೋನಿನ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವಲ್ಲಿ ಭಯರಹಿತ ಪರಿಸರ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಇದೇ ರೀತಿ, ಹಾರ್ಮೋನುಗಳಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಖಿನ್ನತೆಯ ಮೇಲೂ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಈ ಪರಿಣಾಮವು ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಸಂಕಷ್ಟಕ್ಕೊಳಗಾಗುವಂತಹವರು (vulnerable) ಅಥವಾ ಒತ್ತಡಪೂರ್ಣ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿರುವ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಒಂದು ಸ್ಥಿರ ಹಾಗು ಸಮಗ್ರ ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ (integrated identity) ಹುಡುಕಾಟವೇ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಸಾರ್ವಕಾಲಿಕ ತುಡಿತ. ತಾವು ಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಏಕೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದರ ಮನಗಾಣುವಿಕೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಅದರ ಮೂಲವಿರುವುದು ('ಛೇ, ನಾನೇಕೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದೆ, ಇದು ನನ್ನ ರೀತಿ ಅಲ್ಲ' ಅಥವಾ 'ನಾನಂತೂ ನಾನಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತೇನೆ.' ಆದರೆ ಈ 'ನಿಜವಾದ ನಾನು ಯಾರು?'). ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಎರಿಕ್ ಎರಿಕ್ಸನ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹದಿಹರೆಯದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಕ್ರಿಯೆ. 'ಹಲವು ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ' (multiple selves) ಭಾವನೆಗಳಿದ್ದೂ, ಒಬ್ಬರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ನಿರಂತರತೆ ಮತ್ತು ಏಕರೂಪತೆಯೇ ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದು ತನ್ನ ಬಗೆಗಿನ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಸಮೂಹ ಕೂಡ. ತಾನೆಷ್ಟು ಬೇರೆಯವರಂತೆ ಇದ್ದೇನೆ ಮತ್ತು ತಾನೆಷ್ಟು ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವೆನ್ನುವುದನ್ನೂ ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಾದ ಎರಿಕ್ಸನ್ ಅವರ ವಿವರಣೆ ಸೂಚಿಸಿರುವಂತೆ, ಅದೊಂದು ಪ್ರಭಾವಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೇ ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಅದು ನಾಲ್ಕು ಹಂತಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ:

- ಬೇರೆಯವರ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳು
- ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಬೇರೆಯವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳು
- ಬೇರೆಯವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳು
- ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಆಧಾರವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳ ಕುರಿತು ಅವರಿಗಿರುವ ಜ್ಞಾನ!

ಇದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೋಡೋಣ. ತನ್ನ ಸಹಪಾಠಿಯೊಬ್ಬಳು ಹೋಂವರ್ಕ್ ಬಗ್ಗೆ ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಿ ಸಿಕ್ಕಿ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಹದಿಮೂರು ವರ್ಷದವಳೊಬ್ಬಳು ನೋಡಿದಳೆಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಆಗ ಅವಳ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಹಲವು ಯೋಚನಾ ಸರಣಿಗಳು ಸುಳಿಯುತ್ತವೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಹೋಂವರ್ಕ್ ಬಗ್ಗೆ ಅವಳು ಸುಳ್ಳು ಹೇಳಿದ್ದು ಮೂರ್ಖ ಕೆಲಸ', 'ಅವಳು ಮೂರ್ಖಳಂತೆ ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಂಡಳು', 'ನಾನೇನಾದರೂ



ಸತ್ಯ ಹೇಳಿದರೆ ನನ್ನ ಗೆಳತಿಯರು ನನ್ನನ್ನು ಒಳ್ಳೆಯವಳು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರಾ?', 'ನಾನು ಕಳೆದ ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ನಕಲು ಮಾಡಿದೆನೆಂದು ಗೊತ್ತಾದರೆ, ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ನನ್ನನ್ನು ಕೆಟ್ಟವಳೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರಾ?' ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹುಡುಗ ಹೊಸ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನನ್ನು ಗೆಳೆಯನನ್ನಾಗಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಬಹುಶಃ ಅವನು ಈ ರೀತಿ ಭಾವಿಸಬಹುದು: 'ನಾನು ಸ್ನೇಹಮಯಿಯೇ? ಈ ಹೊಸ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಂದಿಗೆ ನಾನು ಒರಟಾಗಿ ವರ್ತಿಸಿದರೆ ಪರವಾಗಿಲ್ಲವೆ? ನಾನು ಈ ಹುಡುಗನ ಜೊತೆ ಚೆನ್ನಾಗಿರುವುದನ್ನು ನನ್ನ ಬೇರೆ ಸ್ನೇಹಿತರು ಇಷ್ಟಪಡದಿದ್ದರೆ, ಅದು ಅವರ ಸಮಸ್ಯೆ!'

ಹದಿಹರೆಯದವರು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಭಾವನೆಯ ಮೇಲೆ ಅವರ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ತೀವ್ರ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಅವರ ಶಾಲೆ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ 'ಅದು ನಮ್ಮದು' ಎಂಬ ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷತೆಯ ಭಾವಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆಯೇ? ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆದು ತನ್ನ ಪರಿಸರವನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸುವ ಹಾಗು ಪ್ರಮುಖ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆಯೇ? ಇವಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಪ್ರತ್ಯೇಕತಾ ಭಾವವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆದುರಾಗಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆದುರಾಗಿಸಿ, ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ತಡೆದು, ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಓದುಗರೇ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಪರಿಸರ ಯಾವುದು ಎಂದು ನೀವು ಊಹಿಸಿ ಹೇಳಿದರೆ ಅದೇನೂ ಬಹುಮಾನ ನೀಡಬೇಕಾದ ಉತ್ತರವಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಿವರವಾದ ಚರ್ಚೆ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿದೆ.

ಹದಿಹರೆಯದ ಇನ್ನೊಂದು ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ ಹೆಣಗಾಟವೆಂದರೆ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆ. ಇದು ಹಿರಿಯರೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೆಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೇ ಹೆಚ್ಚು. ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು, ತಾವು ಎಷ್ಟು ಸ್ವಚ್ಛವಾಗಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರಿಂದ ಹಿಡಿದು ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ಯಾರ ಜೊತೆ ಹೇಗೆ ಕಳೆಯಬೇಕು ಎನ್ನುವವರೆಗಿನ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೆಲ್ಲ ಹಿರಿಯರ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಇಲ್ಲಿನ ಎಷ್ಟೋ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಂದ **ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ** ಆಗುತ್ತಿರುವ ಪಲ್ಲಟಗಳು (ಈ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ವಿವರಗಳಿಗಾಗಿ **ಅಧ್ಯಾಯ 6**ನ್ನು ನೋಡಿ). ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಬರಬರುತ್ತಾ ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ ತನ್ನೆಲ್ಲ ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರಗಳು (ಬಹುಶಃ, ಕಾನೂನನ್ನು ಮುರಿಯುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ) ತನ್ನನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರಾರಿಗೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲವೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾನೆ. ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ಹಿರಿಯರಿಗೆ ಋಣದ್ದಾಗಿ

ಉತ್ತರಿಸುವ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯಿಂದ ಆರಂಭಿಸಿ ಬಹುತೇಕ ತನಗೆ ತಾನೇ ಉತ್ತರಿಸುವ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳವರೆಗೆ ಆಗುವ ಪಲ್ಲಟ ಹಂತಹಂತವಾಗಿಯೇ ನಡೆಯಬೇಕು. ಈ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರದ ಅವಧಿಯೇ, ಹದಿಹರೆಯ.

ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು ಕುರಿತು ಒಂದಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿ ಇರಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಇಲ್ಲಿನ ಭಿನ್ನ ವರ್ಗಗಳ, ಭಿನ್ನ ಧರ್ಮಗಳ ಹಾಗು ನಗರ-ಗ್ರಾಮೀಣ ಪರಿಸರಗಳ ಭಾರತೀಯ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಕುರಿತ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮಾಹಿತಿ ಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಒಂದು ಮಿಶ್ರ ಸಂಸ್ಕೃತಿ (cross cultural) ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಆ್ಯಂಡ್ರ್ಯೂ ಫುಲಿನಿ ಅವರು, 'ನಿಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ವಿವಿಧ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು 'ಸರಿಯೇ' ಅಥವಾ 'ಸರಿಯಲ್ಲವೇ'? ಎಂದು ನಾಲ್ಕು ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಅಮೆರಿಕದ ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನು (ಫಿಲಿಪೀನ್ಸ್, ಚೈನಾ, ಮೆಕ್ಸಿಕೊ ಮತ್ತು ಯೂರೋಪಿನಿಂದ ವಲಸೆ ಬಂದವರ ಮಕ್ಕಳು) ಕೇಳಿದರು. ಆ ಸಂದರ್ಭಗಳೆಂದರೆ, ವಾರಾಂತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತಡವಾಗಿ ಮಲಗುವುದು, ದೂರವಾಣಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವುದು, ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು, ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕುರಿತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿಸುವುದು, ಹೇಗೆ ಉಡುಪು ಧರಿಸಬೇಕು, ಯಾವ ಸ್ನೇಹಿತರ ಜೊತೆ ಸೇರಬಹುದು ಹಾಗು ತಮ್ಮ ಕೊಠಡಿಗಳನ್ನು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಇಂತಹವಾಗಿದ್ದವು. ಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಪೋಷಕರ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡದಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಐರೋಪ್ಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕೊಂಚ ಭಿನ್ನವಾಗಿಯೇ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲೇ ಫುಲಿನಿಯವರು ಈ ಜನಾಂಗೀಯ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅಚ್ಚರಿಯಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ತೀರಾ ನಗಣ್ಯವಾಗಿದ್ದವು. ನಾಲ್ಕೂ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಅವರಿಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಾದರಿಗಳು ಕಂಡುಬಂದವು. ವಯಸ್ಸು ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆಲ್ಲ ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು 'ಖಾಸಗಿ' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದು ಅಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿತ್ತು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಬಹುತೇಕ 'ಸರಿಯಲ್ಲ' ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿತ್ತು. ಫುಲಿನಿಯವರು, ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಒಂದು ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಸಾರಾಂಶೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ; 'ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಮೇಲೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಪೋಷಕರ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಹದಿಹರೆಯದವರ ವಯಸ್ಸು ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರ ಅಧಿಕಾರದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಮಿತಿಗೊಳಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ'.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ನಾವು ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಬರೋಣ. ಅಮೂರ್ತೀಕರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಏಕಾಏಕಿ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ವಿಕಾಸ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಹಲವಾರು ದಶಕಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಆಗುತ್ತವೆ ಎಂಬತ್ತ ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡಿವೆ. ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಕುರಿತ **ಅಧ್ಯಾಯ 4**ರಲ್ಲಿ, ಇಂದು ಹಲವು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹೆಚ್ಚು ನಿರಂತರತೆಯುಳ್ಳ ಕ್ರಮಾನುಗತ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿರುವುದು ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಬಹುದು. ಕಾರ್ಯನಿರತ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ, ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ವೇಗ, ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ಆಯೋಜನೆ (ಕ್ರಮಬದ್ಧ

ಜೋಡಣೆ), ಹಾಗು ಅಧಿಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ (metacognition) ಇವುಗಳಲ್ಲಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಇವು ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಬೀಕರುಗಳಲ್ಲಿ ರಾಸಾಯನಿಕಗಳನ್ನು, ಜೊತೆಗೊಂದು ಪರೀಕ್ಷಕವನ್ನು (tester) ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಆ ಪರೀಕ್ಷಕವು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರಾಸಾಯನಿಕಗಳ ಸಂಯೋಗವಾದಾಗ ಮಾತ್ರ ಹಳದಿ ಬಣ್ಣಕ್ಕೆ ತಿರುಗುತ್ತಿತ್ತು. ಸರಣಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಮೂಲಕ ಆ ಸಂಯೋಗವನ್ನು ಕಂಡು ಹಿಡಿಯುವುದು ಮಗುವಿನ ಕೆಲಸವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಸುಮಾರು ಹದಿನೆರಡು ವರ್ಷಕ್ಕೂ ಕಡಿಮೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಗು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿರದ ಮತ್ತು ತನಗೆ ತೋಚಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾ, ಕೆಲವು ಸಂಯೋಗಗಳನ್ನು ಕೈ ಬಿಡುತ್ತಾ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವುದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಹೀಗಾಗಿ, ರಾಸಾಯನಿಕಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡರ ಹಾಜರಿ ಇನ್ನೊಂದರ ಗೈರುಹಾಜರಿಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರಾಸಾಯನಿಕಗಳ ಸಂಯೋಗವನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲಾಗಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಯಾವುದೇ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗಳಿಲ್ಲದೇ ಎಲ್ಲಾ ಹದಿನೈದು ಸಂಯೋಗಗಳನ್ನು ಕ್ರಮಾನುಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಸರಿ ಉತ್ತರ ಕಂಡು ಹಿಡಿಯುವವರನ್ನು ಪಿಯಾಜೆ, 'ಔಪಚಾರಿಕ ಕಾರ್ಯಚರಣಾತ್ಮಕ ತಾರ್ಕಿಕ'ರೆಂದು (formal operational reasoners) ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕ ಕಾರ್ಯಚರಣೆಯ ಹಂತ ಎಂದು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಪಂಚದೆಲ್ಲೆಡೆ ಭಾರೀ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದವರು ಅಂದಿನಿಂದ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಬೀಕರಿನಲ್ಲಿನ ರಾಸಾಯನಿಕ ಕಲಕುವಿಕೆಯಿಂದ ನಮಗೆ ಎರಡು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಇಪ್ಪತ್ತು ಪ್ರತಿಶತ ಜನರು ಮಾತ್ರ ನಿಜವಾಗಿ 'ಔಪಚಾರಿಕ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆ'ಯುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ತಾರ್ಕಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವ ಇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವು, ಯಾವ ಬ್ರ್ಯಾಂಡನ್ನು ಕೊಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಉತ್ತಮ, ಮುಂತಾದ ರೀತಿಯವು. ಅಂತಹ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಬಹುಪಾಲು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಸೋಲುತ್ತಾರೆ.



ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಸ್ಪಷ್ಟ ತರಬೇತಿಯ ಮೂಲಕ, ಹದಿಹರೆಯದವರಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳೂ ಸಹ ಸುಸಂಬದ್ಧ ತಾರ್ಕಿಕರಾಗಬಹುದೆಂದು ತಿಳಿದು ಬಂದಿದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಹಲವಾರು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವಲ್ಲಿ, ಉತ್ತಮಗೊಂಡ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರು ಆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ರೇಖೆಯ (Developmental Curve) ಉತ್ತುಂಗದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ, ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಹಲವಾರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 4ರಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಪರಿಚಯವಾದ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಚಾರಗಳ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಮೈಕೇಲ್ ಕೋಲ್ ಅವರು, ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಊಹನಾತ್ಮಕ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ, ತಮ್ಮ ಹಾಗು ಬೇರೆಯವರ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಯೋಚಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಈ ಕೊನೆಯ ಅಂಶ ಅವರಿಗೆ ವಯಸ್ಕರ ಜೀವನ, ವಯಸ್ಕರ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿರುವ ದ್ವಂದ್ವಗಳನ್ನು ನೋಡುವಂತೆ ಮಾಡಿ, ಅದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಿನಿಕತನಕ್ಕೆ ತಿರುಗಿ, ಎಲ್ಲ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಬಹುಶಃ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೆ ಹದಿಹರೆಯದವರು ವಯಸ್ಕರಾದ ನಮಗೆ ಬರೀ ತಾರ್ಕಿಕ ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿರದೆ, ಪ್ರತಿಭಟನಾಕಾರರಾಗಿ ಅಥವಾ ಅಸಮಧಾನಗಳಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆಗೊಂಡರೆ ನಮಗದು ಅಚ್ಚರಿಯ ಸಂಗತಿಯಾಗಕೂಡದು!

ನಮಗೆ ಯಾರಿಗೇ ಆಗಲಿ, ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟವೇ. ಅಂತಹದ್ದರಲ್ಲಿ, ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಒಳಗೂ, (ಕನಿಷ್ಠ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಾದರೂ) ತಮ್ಮ ಹೊರಗೂ ಎಲ್ಲವೂ ತ್ವರಿತ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವಾಗ, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಎದುರಿಸಬಹುದಾದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ನಾವು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ನಡೆಯುವಾಗ, ಆ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವು ಅವರಿಗೆ ಸುಗಮವಾಗುವಂತೆ ಸಹಾಯವಾಗಲು ಶಾಲೆಗಳು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೆರವಾಗಬಹುದೆಂದು ನಾವು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ದುರದೃಷ್ಟವೆಂಬಂತೆ, ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳು ಹದಿಹರೆಯದವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವುದನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಹೊಂದದ್ದನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು. ಈ ವ್ಯತ್ಯಯವನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ದೊರೆತ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರು

ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಗುರಿಗಳೇನು ಹಾಗು ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ? ಯಶಸ್ಸಿನ ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಯು ಯಾವ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಹಾಗು ಮುಖ್ಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾರೆಯೇ? ಅಥವಾ 'ಜಾಣ' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕಾಣುವುದಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಾರೆಯೇ? ಶಾಲೆಯು

ಏಕರೂಪಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಗುಂಪುಗಳ ಪರವಾಗಿ ಇದ್ದರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು 'ಪತ್ತೆಹಚ್ಚುವ' ಅಥವಾ 'ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ' ಮೂಲಕ), ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಆರಂಭಿಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಳಿಸಿದ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು (ರ್ಯಾಂಕ್‌ಗಳನ್ನು) ಪ್ರಚಾರ ಮಾಡಿದರೆ, ಆಗ ಈ ಶಾಲೆಯ ಗುರಿಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯತ್ತ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಇಂತಹ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ, ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರಭುತ್ವ 'ಯಶಸ್ಸಿ'ಗೆ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ ಎಂಬ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಹದಿಹರೆಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿ, ಅವರನ್ನು ಹತಾಶರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ, ಅಥವಾ ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಅವರಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯುಂಟಾಗಬಹುದು. ಅದೂ ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞಾ ಭಾವ ಉಂಟಾಗುವ ಈ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಏಕಾಗ್ರತೆಯನ್ನು ಕೆಡಿಸಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಭಯವುಂಟಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಹಲವು ಅಂಶಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಹದಿಹರೆಯದವರ ವಿಶೇಷ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರಾಬರ್ಟ್ ರೋಯ್ಝರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಅಮೆರಿಕಾ ಮತ್ತು ಭಾರತ ದೇಶಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರಗಳು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗಿರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಬಲ್ಲ, ಪೋಷಕರಲ್ಲದ ಬೇರೆ ಹಿರಿಯರೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಜೀವನದ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರಿಂದ ಅತಿಯಾದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬಯಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೀತಿ ಪ್ರೇಮವು ಅವರನ್ನು ಆವರಿಸುವುದರಿಂದ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ (ಕೇವಲ ದೈಹಿಕವಾಗಿಯಲ್ಲ) ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ತೀರಾ ಅತಿಯಾಗಿ ಗಮನವಿಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದರೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಅವಮಾನಕ್ಕೊಳಗಾದಂತೆ ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಅವರು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿಯೂ, ದೈಹಿಕವಾಗಿಯೂ ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಸಿದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗೆ ಬರುವ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಪರಿಸರವು ಅವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ತೀರಾ ಸ್ಪಂದನಾರಹಿತವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುವ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಅನಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರಿಗೆ ಈಗ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಿಗುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಸಿಗುತ್ತಿದ್ದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಭಾಗೀಕರಣದತ್ತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಲವು ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೂ, ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಪೋಷಕರಲ್ಲದ ಹಿರಿಯರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹಿಂದೆಂದಿಗಿಂತಲೂ ಈಗ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಅದೇ ಪರಿಸರವನ್ನು ತಮ್ಮ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಿರಿಯರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ಬಂಧ ಹೇರುವವರು ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ಕಡಿಮೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವವರು

ಎಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಕ್ಲೆಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ತಡವಾಗಿ ಮತ್ತು ಬೇಗನೆ ಪ್ರೌಢರಾಗುವ ಒಂದೇ ತರಗತಿಯ ಬಾಲಕಿಯರ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಲಾದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪುರಾವೆ ಇದೆ. ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರೌಢರಾಗಿದ್ದ ಬಾಲಕಿಯರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರೌಢರಾಗಿದ್ದ ಬಾಲಕಿಯರಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೆಂಬ ಮಹದಾಸೆಯಿತ್ತು. ತಮ್ಮ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಹತೋಟಿಯಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಬಯಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಅವಕಾಶಗಳಲ್ಲಿ 'ಹತೋಟಿಯಲ್ಲಿಡಲೇ ಬೇಕು' ಆದರೆ 'ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ'ಗಳ ನಡುವೆ ಮಹಾ ಜಿಜ್ಞಾಸೆ ಕಂಡು ಬಂದಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಗಣಿತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಲೆಕ್ಕ ಯಾವುದು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶ ನಿಮಗೆ ಸಿಗುತ್ತದೆಯೇ?' ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, 'ಇಲ್ಲ' ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ. 'ನಿಮಗೆ ಈ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಲು ಏನಾದರೂ ಇದೆಯೇ' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ, 'ಹೌದು' ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಕ್ಲೆಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಭಾಗಶಃ ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಪರಿಸರದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದಾಗಿದ್ದರೆ, ಭಾಗಶಃ ದೈಹಿಕ ಪಕ್ವತೆಗೆ, ವಯಸ್ಕರು ಹೆಚ್ಚು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದರಿಂದ ಆಗಿರಬಹುದು.

ಹದಿಹರೆಯದವರ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆ, ದೈಹಿಕ ಬಲ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಓದುವ ಬರೆಯುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ದೂಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ, ದೈಹಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ದೊರೆಯುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹದಿನೇಳು ವರ್ಷದವರಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕ ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಸಮರ್ಥ ಮಾಹಿತಿ ಸಂಸ್ಕರಣಾತ್ಮಕತೆಯು (ಉತ್ತಮ ಕಾರ್ಯನಿರತ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ) ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಈ ವಯಸ್ಸಿನ ಸುಮಾರಿಗೆ ಅವರ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವು ಶಾಲಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ತಯಾರಾಗುವುದರಲ್ಲೇ ಕಳೆದು ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಈ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವಂತಹವಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಅಮೂರ್ತೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ದೊಡ್ಡಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವ್ಯರ್ಥವಾಗಿಬಿಡುತ್ತವೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಈ ಎಲ್ಲ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಅಭಾವದಿಂದಾಗಿ, ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳೆಂದರೆ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಲ್ಲಿ ಕುಸಿತ, ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕುಂಠಿತವಾದ ಆಸಕ್ತಿ, ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆ, ಜೊತೆಗೆ ತಾವು ಸಮರ್ಥರಲ್ಲ ಎಂಬ ಭಾವನೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಈ ಭಾಗದ (ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರು) ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಕೇಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಹಿಂದಿರುಗುವುದಾದರೆ, ಹದಿಹರೆಯದವರ ಈ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಲು ಶಾಲೆ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು? ನಿಮ್ಮ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದೆಂದು ನೀವು ಮಾತ್ರ ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು. ಇದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೆ, ನಾನು 'ಏನು ಮಾಡಬಹುದು, ಏನು ಮಾಡಬಾರದು'ಗಳ ಪಟ್ಟಿ ತಯಾರಿಸಲು ಯಾವಾಗಲೂ ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತೇನೆ. ಆದರೂ, ನನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಗ್ರಹಿಕೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕೆಲವನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲು ಅಡ್ಡಿಯೇನಿಲ್ಲ.

ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೀರಾ ನೈಜವಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿ. ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ ಅವರ ಸುತ್ತಲಿನ ವಿಷಯಗಳಿಗೂ ಅವರನ್ನು ಜವಾಬ್ದಾರರನ್ನಾಗಿಸಿ. ಹಾಗೆಂದ

ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ, ಇದು ನಿಮ್ಮ ಹೊರೆಯನ್ನೇನೂ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ! ಇದು ನಿಮ್ಮ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯ ಅಗಾಧ ತೊಡಗುವಿಕೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೇ ಹೆಚ್ಚು (ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ, ಆರಂಭದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಾದರೂ). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಅವರಿಗಾಗಿ ರೂಪಿಸಬೇಕು. ನೀವು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣ ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಧಿಸುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಿ, ಅನುಕೂಲಕಾರ (facilitator)ರನ್ನಾಗಿಸುವುದು ಇದರ ಉದ್ದೇಶ.

ಹದಿಹರೆಯದವರ ನಡುವಿನ ಗೆಳೆತನಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಿ. ನಾವು ಬಹಳಷ್ಟು ಹಿರಿಯರು ಅಂತಹ ಗೆಳೆತನವನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಅನುಮಾನದಿಂದಲೇ ನೋಡುತ್ತೇವೆ, ಅಲ್ಲದೇ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿವರ್ಷವೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಏರ್ಪಾಟುಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ಗೆಳೆತನಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮುರಿಯುವ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮಗೆ ಗೆಳೆಯರನ್ನು 'ಬೇರೆ ಮಾಡುವ' ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಿರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ನಮಗೆ ಬಲವಾದ ಕಾರಣಗಳೂ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಸಹಪಾಠಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನಾವು ನಿರಾಕರಿಸಿದರೆ, ಪ್ರತ್ಯೇಕತನದ ಅಪಾಯವನ್ನು ನಾವು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಈ ಗೆಳೆತನದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಇದ್ದೇ ಇವೆ. 'ಸಹಪಾಠಿ ಪ್ರಭಾವ'ವು ಕೇವಲ ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆಂಬ ಋಣಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆಯಾದರೂ, ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಬರುವ ಧನಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಗಳೂ ಇವೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಸಹಪಾಠಿ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ತೀರಾ ಚಿಂತಿಸಲೇಬಾರದು. ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು **ಬಾಕ್ಸ್ 1**ರಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಹುಡುಗ ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಗೆಳೆತನಗಳ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧ ಹೇರಬೇಡಿ: ಬಹುಶಃ ಇದು ಪಾಲಿಸಲು ತುಂಬಾ ಕಠಿಣವೆನಿಸಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಲೈಂಗಿಕತೆಯನ್ನು 'ಪೂರ್ಣವಾಗಿ' ಶೋಧಿಸಲು ಬಿಡುವುದರಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ಅಪಾಯಗಳಿವೆ. ಈ ನೈಜ ಅಪಾಯಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ನಾವು ಹುಡುಗಿಯರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗರ ನಡುವಿನ ಯಾವುದೇ ತರಹದ ಸಂಪರ್ಕದ ಮೇಲೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಕಣ್ಣಿಡುವುದು, ನಿಷೇಧಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವಕಾಶ ಕೊಡದಿರಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತೇವೆ. ಈ ತಪ್ಪಿನ ಹಿಂದೆ ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಹದಿಹರೆಯದವರ ಬಹುತೇಕ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳು, ನೈಸರ್ಗಿಕ ಹಾಗು ಜೈವಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾದ (ಅಂತಹದೊಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಇದ್ದರೆ) ದೈಹಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೀತಿ ಪ್ರೇಮದತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಕಡೆಗಣಿಸುತ್ತೇವೆ. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಸೆಳೆತಗಳು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುವುದು ಬೇಡವೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ದಮನ ಮಾಡಲು ಕೂಡ ಬಯಸಬಾರದು. ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಯೋಚಿಸಲೇಬೇಕು. ನಿರ್ಬಂಧ ಹೇರುವುದು ತೀರಾ ಸುಲಭ, ಆದರೆ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಇದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಹೇಗೂ ತಮ್ಮ ಲೈಂಗಿಕತೆಯನ್ನು ಶೋಧಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪದ ಹಿರಿಯರಿಗೆ ಗೊತ್ತಾಗದಿರುವಂತೆ ಎಚ್ಚರವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ಲೈಂಗಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಡುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು

ನಾವು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅವರು ನಮ್ಮಿಂದ ಏನನ್ನೂ ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಕುರಿತು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದೇನು ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಹದಿಹರೆಯದವರು ಇವುಗಳನ್ನು ಖಾಸಗಿ ವಿಷಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದರಿಂದ, ನಮ್ಮೊಡನೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹಾಗು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಅರ್ಥವಾಗುವಂತಹ ವಿಷಯ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದು ಅಷ್ಟೇನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೇನಲ್ಲ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಬಹಳ ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ತೌಲನಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಬಳಸಬೇಡಿ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಇಡೀ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ತೀರಾ ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೂ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಹಿರಿಯರು ಪುಟಾಣಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು, 'ಈಗ ಯಾರು ಬೇಗ ತಿಂತಾರೆ ನೋಡೋಣ', 'ಬೇಗ ಮುಗ್ಸು, ಇಲ್ಲ ಅಂದ್ರೆ ಅವಳು/ನು ಮೊದಲು ಮುಗ್ಸಿಬಿಡ್ತಾಳೆ/ನೆ' ಹಾಗು 'ಅವಳೆಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಡ್ತಾಳೆ ನೋಡು, ನೀನ್ಯಾಕೆ ಅವ್ಳ ಥರಾ ಆಟ ಆಡೋಕ್ಕೆ ಆಗೋಲ್ಲ?'ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳು ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಟ್ಟಾಗ ಅವರ ಜೀವನದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಚಾರದಲ್ಲೂ ತೌಲನಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ನೀಡಲಾದ ನಿರಂತರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯಿಂದಾಗಿ, ಅವರು ವಿಚಲಿತರಾಗುವ ಬದಲು ಇಂತಹದಕ್ಕೆ ಒಗ್ಗಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನೀವು ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಿ! ಆದರೆ ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮನ್ನು ಬೇರೆಯವರ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಹವ್ಯಾಸವನ್ನೂ ಹುಟ್ಟುಹಾಕಬಹುದು. ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ಇದು ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ (ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಬಗೆಗಿನ **ಅಧ್ಯಾಯ 8**ನ್ನು ನೋಡಿರಿ). ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿರುವವರನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು, ಎಂದೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ರೀತಿಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ನೆಮ್ಮದಿಯಾಗಿರುತ್ತಾರೆಂದು ನನಗನ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನನ್ನ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ನನಗೆ ಗೊತ್ತಿದ್ದ ತೀರಾ ಆತಂಕಗೊಂಡ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯೆಂದರೆ 'ತರಗತಿಗೇ ಪ್ರಥಮ'ವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದ ಹುಡುಗಿ. ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಹಾಗು ತಮ್ಮನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗ, ಋಣಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯು ಅವರ ಋಣಾತ್ಮಕ ಸ್ವಚಿತ್ರಣ ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ನೀವು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡುತ್ತೀರೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತ್ರಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಿರಿ. ಅವರು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಲು, ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದನೆಯಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಿ.[25]

---

25 ಏನನ್ನಾದರೂ ಮಾಡಲು ಹೋಲಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವಂತೆ ಕಾಣುವ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹುತೇಕ ಇದ್ದೇ ಇರಬಹುದು! ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಗಳಂತಹ ಅಮೂರ್ತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಚರ್ಚಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮರ್ಥರೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ನೀವು ಅವರನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಸ್ವತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಿಡುವ ಮನಸ್ಸು ಮಾಡಿ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಸಹವರ್ತಿ ವಿದ್ಯಮಾನ

ಹದಿಹರೆಯದವರೊಂದಿಗೆ ಒಂದಿಷ್ಟಾದರೂ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿರುವ ಯಾರಿಗೇ ಆಗಲಿ, ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲವು ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳು ಗಾಢ ಹಾಗು ವಾತ್ಸಲ್ಯಮಯ ಸ್ನೇಹಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವ ನೀಡಿದರೆ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳು ಕ್ರೀಡಾ ಜಾಣ್ಮೆಗೆ, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಗೆ ಮಹತ್ವ ನೀಡುತ್ತವೆ.



ಕೆಲವೊಂದು ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ, ಅಂಗಡಿಗಳಲ್ಲಿ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಎಗರಿಸುವುದು, ಆಸ್ತಿಪಾಸ್ತಿ ಹಾನಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮೊದಲಾದ ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ವರ್ತನಾ ಮೌಲ್ಯಗಳ (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಾಲಕರಲ್ಲಿ) ಬಗ್ಗೆ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಜನಪ್ರಿಯ ಮಾಧ್ಯಮಗಳೆರಡರಲ್ಲಿಯೂ, ಅತಿಯಾದ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯಲಾಗಿದೆ. ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಲ್ಯಾರಿ ಸ್ಟೆಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳ ತಟಸ್ಥ ಮೌಲ್ಯಗಳಾದ ವಸ್ತ್ರಧಾರಣಾ ಶೈಲಿ, ಸಂಗೀತದ ಅಭಿರುಚಿ ಹಾಗು ಸಮಾಜಪರ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂಸೇವಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡುವ ಮೂಲಕ, ಈ ಅಸಮತೋಲನವನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಮದ್ಯ, ಮಾದಕದ್ರವ್ಯ ಮತ್ತು ಲೈಂಗಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ದೂರವಿರುವ ನಿರ್ಧಾರದಂತೆಯೇ, ಕಠಿಣ ಪರಿಶ್ರಮದಿಂದ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸುವ ನಿರ್ಧಾರವೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಹವರ್ತಿ ಗುಂಪಿನ ಕರ್ತವ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿರೋಧವೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಒಂದು ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಸ್ಟೆಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಈ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಅಂಶವನ್ನು ಅಳೆಯಲು, ಉತ್ತಮವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯೊಂದನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಸಂಗತಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹದಿನೆಂಟರ ವಯೋಮಾನದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಸಹವರ್ತಿ ಪ್ರಭಾವವು

ಒಂದೇ ಸಮನೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ನೀವು ಒಂದಷ್ಟು ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಜೋಡಿ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ವಾಕ್ಯವು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿಮ್ಮನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸೇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಇರುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ'. ಆದರೆ, 'ಇನ್ನು ಕೆಲವರು, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಹೊರಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಗುಂಪಿನೊಡನೆ ಇರುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ', ಮತ್ತು 'ಕೆಲವರು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಸಂತೋಷದಲ್ಲಿಡಲಷ್ಟೇ ಸ್ನೇಹಿತರೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ'. ಆದರೆ 'ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನಿಗೆ ದುಃಖವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ, ಸ್ನೇಹಿತರ ಇಚ್ಛೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.'

ಸ್ಟೆಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಪ್ರತಿರೋಧ ಹೆಚ್ಚುವ ವಿದ್ಯಮಾನವು, ಹುಡುಗ ಹುಡುಗಿಯರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಜನಾಂಗೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕರ ವಯೋಮಾನದವರಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಪ್ರತಿರೋಧ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತನ್ನ ತಂದೆ ತಾಯಿಯರಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರಗೊಂಡ ಹದಿಹರೆಯದವಳೊಬ್ಬಳು, ಭಾವನಾ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ಸಿದ್ಧಳಾಗುವ ಮುನ್ನ, ಆಕೆಯ ಸ್ನೇಹಿತರು ಭಾವನಾ ಸುರಕ್ಷಾ ಜಾಲವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರಿಂದ ತನ್ನ ತಂದೆ ತಾಯಿಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದ ಆಕೆ, ಈಗ ಸಹವರ್ತಿಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸತೊಡಗುತ್ತಾಳೆ. ಹದಿಹರೆಯದವಳು ಹದಿನೆಂಟರ ಹರೆಯಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ತನ್ನ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಂದಲೂ ಕೂಡ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾಳೆ ಎಂದು ಸ್ಟೆಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಮಾತಿನಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, '. . . . ಸಹವರ್ತಿ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಪ್ರತಿರೋಧವು, ತಂದೆ ತಾಯಂದಿರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ, ಸ್ವವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮನೋಭಾವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅಂತ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ, ಒಂದು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿದ್ಯಮಾನವೆಂದು ಊಹಿಸಬಹುದು'. ನಮ್ಮ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೂ ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿದ್ಯಮಾನವು ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದಾದರೂ ವಯಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಕಂಡುಬರಬಹುದು.



ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸವಾಲಾಗುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ (academic) ಕೆಲಸವನ್ನು ನೀಡಿ. ಈ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

- ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿ, ಅವುಗಳನ್ನು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಓದಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಅವು ಸಂಪಾದಕೀಯಗಳು, ವೃತ್ತಪತ್ರಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯತಕಾಲಿಕಗಳಲ್ಲಿನ ಲೇಖನಗಳು ಹಾಗು ಉತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ತುಣುಕುಗಳಾಗಿರಬಹುದು.
- ಕೇವಲ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವುದು ಅಥವಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಉರುಹೊಡೆಯುವುದಕ್ಕೆ ಅವರ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಬೇಡಿ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ, ಅವರ ಅಮೂರ್ತೀಕರಣದ ಉತ್ತಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡಂತಾಗುತ್ತದೆ.
- ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ 'ವ್ಯಾಸಂಗ'ದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವಾಗ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಂತಹ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ತಮಗಾಗಿ ಹುಟ್ಟು ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವೇ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಒಬ್ಬ ಭಾವನಾಮಯಿ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಅವರು ಕಲಿತಾಗ, ಅಥವಾ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅದ್ಭುತವಾಗಿರುವ ವಿಷಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದಾಗ, ಗ್ರಹಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ವಿಸ್ತಾರಗೊಂಡು ಬಳಕೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅವರು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟೆಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಯಾವ ಯಾವ ಅನುಪಾತದಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವರೆಂದು ಗಮನಿಸಿ, ಅವರ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸವಾಲಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅತ್ಯಧಿಕಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ.
- ಹದಿಹರೆಯದ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಮಾನಗಳ ಪರಿಚಯವಾಗಿದ್ದರೂ, ಈ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ನಾವು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡದಿರುವುದು ವಿಷಾದನೀಯವೇ ಸರಿ. ಅವರು ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಭಂಡಾರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ವಿಶಾಲ ತಳಹದಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒತ್ತಡವೆಂಬ ವಿಷಯವನ್ನು ಪ್ರೆಷರ್ ಕುಕ್ಕರ್, ಬ್ರೇಕ್, ಪಂಪ್‌ಗಳು, ಮುಂತಾದ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸಬಹುದು. ವಾರ್ತೆ, ಜಾಹೀರಾತು, ಭಾಷಣ, ಸಂಭಾಷಣೆ ಮತ್ತು ಪತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ವಿಧಾನದ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಬಹುದು. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಜೊತೆ ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಭವಗಳು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರ ಅನುಭವಗಳನ್ನೇ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತ ಅಭೇದ್ಯ ಅಂಕಣಗಳಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಡಿ.

ಹದಿಹರೆಯದವರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದ ನಡೆಸಲು ಸಮಯಾವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಿ. ಮೊದಲೇ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಈ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ಒಂದು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೆಂದರೆ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಚೌಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆಂಬಂತೆ ಅವರೂ ಕೂಡ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವದ ಹಿಡಿತದಲ್ಲಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದರರ್ಥ ಹಿರಿಯರ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಧೈರ್ಯವಾಗಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಅವರು, ಸುಲಭವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಆಶಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡು ಬಿಡುತ್ತಾರೆ. 'ವಸ್ತುಗಳ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿ'ಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು, ದೂರದರ್ಶನ, ಚಲನಚಿತ್ರ ಅಥವಾ ಪರಸ್ಪರರಿಂದ-ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಬಲ ಸಂದೇಶಗಳೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ಈಗ ನೀವು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ಜಾಹೀರಾತುಗಳು, ಕೊಳ್ಳುಬಾಕತನ, ನಮ್ಮ ಜೀವನಶೈಲಿ ಪರಿಸರದ ಮೇಲೆ ಬೀರಬಹುದಾದ ಪರಿಣಾಮ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮತೆ, ಸಂಬಂಧ, ನೈತಿಕತೆ, ಹಾಗು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಬಹುದು. ಅದೃಷ್ಟಕ್ಕೆ, ಇವು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಆರಾಮ ವೇದಾಂತಗಳಷ್ಟೇ ಆಗಿರದೆ, ನಿಮ್ಮ ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವಿರುವಂತಹವಾಗಿವೆ. ರೋಜರ್ ಇದನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಹೀಗೆ ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ:

> ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಗಮನಿಸುವ, ಗ್ರಹಿಸುವ, ಭಾವಿಸುವ, ಯೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಮಾಡುವ ರೂಢಿಗತ (ಅನೈಚ್ಛಿಕ) ರೀತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಳೆಯರಿಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಬಿಡುಗಡೆಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಈ ಎಲ್ಲ ಮೂಲಭೂತ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಹೊಂದುವ ರೀತಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನಾಧಾರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಮೂಲಕ ಸೃಜನಶೀಲತೆ, ವೈಚಾರಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಅಗಾಧ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನಃಶ್ಚೇತನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗುವ ಪೂರ್ವಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದುವಂತೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಣವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಈ ಸಂವಾದಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಬೇಕೆಂದರೆ, ನೀವು ಪರಸ್ಪರ ಗೌರವ ವಾತ್ಸಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಡಲೇಬೇಕು. ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆ, ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತಿರಬೇಕು. ಅಂತಹ ಸಂವಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುವ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳನ್ನು **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಹದಿಹರೆಯದ ಅಪಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಛರವಸೆಗಳು

ಲೈಂಗಿಕತೆ, ಮಾದಕದ್ರವ್ಯ ಸೇವನೆ ಮತ್ತು ಅತಿವೇಗದ ವಾಹನ ಚಾಲನೆಯೇ ಮೊದಲಾದ ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಪರಿಚಿತ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಲ್ಲರೂ ಕೇಳಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಪಾಯಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಣಯ ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಈ ವಿದ್ಯಮಾನದ ಕುರಿತ ಎಲ್ಲರ ಮೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಾನು ಸಾವಿಲ್ಲದವ/ಳು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಅಥವಾ, ತಾನು ಎಂದೂ ವ್ಯಸನಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಗರ್ಭಿಣಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಬಾಕ್ಸ್ 2

ಹದಿಹರೆಯದವರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದ: ಅವಕಾಶಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ

ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಹಾಗು ಗಂಭೀರ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಡಲು ನಿರಂತರ ಸಂವಾದ ಕೂಟಗಳೇ ಸೂಕ್ತ. ಹದಿಮೂರರಿಂದ ಹದಿನೆಂಟು ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಇಂತಹ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುವ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ.

- ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನೀವಿಲ್ಲಿ ಅನುಕೂಲಕಾರರು ಮಾತ್ರ. ಇಲ್ಲಿ ನೀವು ಚರ್ಚೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತೀರಿ. ಆದರೆ ಅವು ಚರ್ಚೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುವ ಹಂತಕ್ಕೆ ಹೋಗಬಾರದು. ನೀವು ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನೇ ನೀಡದೆ, ಅದನ್ನೊಂದು ಮುಕ್ತ 'ಹರಟೆ'ಯಾಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ನನ್ನ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂವಾದವು ವಿಷಯ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿದ್ದಾಗ (focussed) ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಲ್ಲಿಯೂ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯ ಮತ್ತು ಸಂತೃಪ್ತಿಯ ಮನೋಭಾವ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಚಾಲನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು. ಆದರೆ, ಅನಿರೀಕ್ಷಿತ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲು ಮಗುವಿಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಮುಕ್ತಾವಕಾಶ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಿ.
- ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ದೊಡ್ಡ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇದೊಂದು ನಿಜವಾದ ಸವಾಲು. ಸಣ್ಣ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಇದನ್ನು ನೀವು ಗಮನವಿಟ್ಟು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದೆಂದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವನ್ನು ಮಾತನಾಡಲು ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದಲ್ಲ. ಮೌನವಾಗಿ ಆಲಿಸುವುದಕ್ಕೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಬೆಲೆ ಇದೆಯಾದರೂ, ಅವರು ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ 'ವಿಮುಖರಾಗದಂತೆ' ಎಚ್ಚರವಹಿಸಿ. ನೀವಿಲ್ಲಿ ಎರಡು ಸರಳ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಮೌನವಾಗಿರುವವರ ಮೇಲೆ ಗಮನವಿಟ್ಟು, ಅವರಿಗೆ ಆಗೊಮ್ಮೆ ಈಗೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದನ್ನು ಎಸೆಯುವುದು.
- ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಮಾತಿನ ಮೂಲಕ ಹೇಳಲು ಬಯಸುವ ಮುನ್ನ, ತಮ್ಮೆಲ್ಲ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಕ್ರೋಢೀಕರಿಸಿ ವಾಕ್ಯರೂಪದಲ್ಲಿ ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಿಂಜರಿಕೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ, ಎರಡೂ ರೀತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾಗವಹಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಹ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಿರಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸಮಯವನ್ನು ನೀಡಿ. ಅಡೆತಡೆಗಳು ಯಾವುದೇ ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಮಾರಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆಂದು, ಒಂದು ಹಂತದಾಚೆಗೆ

ಅವುಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿವಾರಿಸುವುದೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಬೇರೆಯವರೂ ಮಾತನಾಡಲು ಬಯಸುತ್ತಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಪೂರ್ತಿಗೊಳಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು, ಅದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಎಲ್ಲರಲ್ಲಿ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸಿ.

- ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಭಂಡಾರ ಸರಳವಾಗಿರಬಹುದು. ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ, ಮತ್ತು '. . . .', 'ಅಂದರೆ . . . .', 'ಅಂತಹುದು ಯಾವುದು . . . .', 'ಯಾವುದಾದರೊಂದು' ಇತ್ಯಾದಿ ಅಪೂರ್ಣ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಮಾತನಾಡಲು ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ, ಪೂರ್ಣವಾಕ್ಯವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು. ಹಾಗೆ, ತಮ್ಮದೇ ಅನಿಸಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಳಿಸುವಂತಾಗುವುದು ಕಲಿಯಲು ಯೋಗ್ಯವಾದ ಕೌಶಲ.
- ಇದು, ಎಲ್ಲರೂ ಅವರವರ ಭಾವನೆ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಭೀತಿಯಿಲ್ಲದೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳ ಬಯಸುವ 'ಸುರಕ್ಷಿತ ಜಾಗ'ವಾಗಬೇಕು. ಇಂತಹ ಜಾಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಪ್ರಯಾಸ ಪಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂತ್ರವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಇದನ್ನು 'ಬೈಗುಳ'ದ ಅಥವಾ ನೀತಿಬೋಧನೆಯ (ಅದೆಷ್ಟೇ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿರಲಿ) ಅವಧಿಯನ್ನಾಗಿಸುವುದನ್ನು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ತಡೆಯಬೇಕು. ಒಂದು ವೇಳೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನಕ್ಕೆ ಬಂದಿತೆಂದರೆ ಅಥವಾ ಅವರು ಹಾಗೆ ಅಂದುಕೊಂಡರೂ ಸಾಕು, ತಕ್ಷಣ ಮೌನವಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತಾರೆ.

ಬಹುಶಃ, ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಇಂತಹ ಸಂವಾದದಿಂದ ಮಹತ್ತರವಾದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳದಿರುವುದೇ ಒಳ್ಳೆಯದು. ಇಂತಹ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡದ್ದೇ ಆದರೆ ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ನಾವು ನಿರಾಶೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ಅಪಾಯವಿದೆ. ಒಂದು, ಅವರು ಮುಕ್ತ ಸಂವಹನದಿಂದ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಬಹುದು. ಎರಡು, ಅವರ ವರ್ತನೆಗಳು ಅವರ ಮಾತಿನ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗದಿರಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಹದಿಹರೆಯದವರು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮಾತುಗಾರಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಮಗೆ ಗೋಚರಿಸುವಷ್ಟು 'ಹಿಡಿತ'ವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಮುದಾಯಗಳು ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಿ, ಅವರ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಅವರ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು 'ತಿಳಿದಿರುವ' ಹದಿಹರೆಯದವರನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಬಹುತೇಕರು ಅಪಾಯಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸ್ಟೈಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಹೇಳುವಂತೆ,

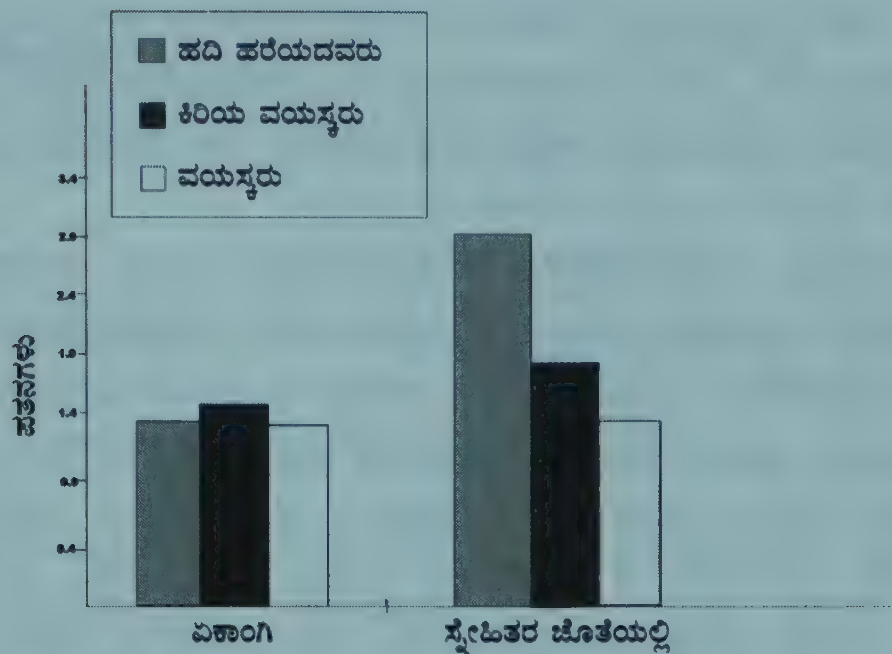
ಜನಜಾಗೃತಿ ಆಂದೋಲನಗಳು ಮತ್ತು ಅಪಾಯಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳ ಮಟ್ಟ ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದರ ನಡುವೆ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ನಾವು ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹದಿಹರೆಯದವರು ಹೆಚ್ಚು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ತರ್ಕಬದ್ಧ ಯೋಚನಾಕಾರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವರು ಅತಿರೇಕದ ವಾಹನ ಚಾಲನೆಯಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಊಹಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸುಮಾರು ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳಾಗುವ ವೇಳೆಗೆ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ, ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಾವು ಸಾಯುವುದೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ತಾವೆಂದೂ ಗರ್ಭಿಣಿಯಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಾಗಲೀ, ತಮಗೆ ಏಯ್ಡ್ಸ್ ಬರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದಾಗಲೀ, ನಿಜಕ್ಕೂ ನಂಬಿಕೆಯಿಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರಿಂದ ಅವರ ವರ್ತನೆಗಳು ಹುಟ್ಟಿವೆ ಎಂಬುದು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಸರಿಯಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಬೇರಾವುದೇ ವಯಸ್ಸಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ವಿರೋಧಾಭಾಸವನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿವರಿಸುವುದು?

ಇದನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ನಾವು ಎರಡು ರೀತಿಯ ಮಿದುಳಿನ ಜಾಲಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು: ಒಂದು, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ **ನಿಯಂತ್ರಣ ಜಾಲ**, ಇದು ಮಿದುಳಿನ ಹೊರವಲಯದಲ್ಲಿದೆ (prefrontal and parietal cortices), ಇನ್ನೊಂದು **ಸಮಾಜೋಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜಾಲ**. ಇದು ಅಮಿಗ್ಡಾಲ (amygdala) ಮೊದಲಾದ ಲಿಂಬಿಕ್ (limbic) ಮತ್ತು ಪ್ಯಾರಾಲಿಂಬಿಕ್ (paralimbic) ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿದೆ. ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಸೇರಿರುವ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ ಪೂರ್ವಾಲೋಚನೆ, ಉದ್ವೇಗದ ನಿಯಂತ್ರಣ, ತೃಪ್ತಿಯ ವಿಳಂಬ (ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ಪ್ರತಿಫಲಕ್ಕಾಗಿ ಶ್ರಮಿಸುವುದು), ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣ, ಅಲ್ಲದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳು ಕ್ರಮೇಣ ನಿರಂತರವಾಗಿ, ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ವಯಸ್ಕತನದ ಆರಂಭ ಸ್ಥಿತಿಯತ್ತ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯ ಆರಂಭಕ್ಕೆ ಮೇಲಿನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಪಕ್ವತೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಪರಿಣಾಮವನ್ನೂ ಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜಾಲವು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ, ಸಂವೇದನೆಯನ್ನು ಅರಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಫಲಮುಖಿಯಾಗಿರುವುದರ ಮೇಲೆ (ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಕ್ಷಣದ ಪ್ರತಿಫಲಗಳತ್ತ) ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಬಂಧಿತ ಮಿದುಳಿನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯ ಆರಂಭದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗುತ್ತವೆ, ಹಾಗು ಅತಿಸುಲಭವಾಗಿ ಉದ್ರೇಕಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಅವು ಹದಿಹರೆಯದ ಹಾರ್ಮೋನುಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ.

ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಹಲವು ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಈ ಎರಡು ಜಾಲಬಂಧಗಳನ್ನು ಹದಿಹರೆಯದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಿಳಿಸುತ್ತವೆ. ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿ ಒಂಟಿಯಾಗಿದ್ದಾಗ ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜಾಲವು ಅಷ್ಟೇನೂ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣ ಜಾಲವು ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಬಲ್ಲದು. ಆದರೂ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯೇ ಮೊದಲಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣ ಜಾಲವು ಶಕ್ತಿಹೀನವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲಿಯೂ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಇದರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೇ ಆಗಿರದ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಇದು ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯು ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರತಿಫಲದಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದು, ಅಂತಹ

ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಚುರುಕುಗೊಳಿಸುತ್ತದೆಂದು ಸ್ಟೈಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಊಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದರಿಂದ ಉಂಟಾದ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ತೀರಾ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ. ಏಕೆಂದರೆ, ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಅದನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಮಿದುಳಿನ ಸ್ಕ್ಯಾನ್ (ಮಿದುಳಿನ ಕ್ರಮಾವಲೋಕನ)ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶವನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಕೋಪದಲ್ಲಿರುವ ಜನರ ವಿಡಿಯೋ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು, ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿದಾಗ ಅವರ ಮಿದುಳಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದು ಕಂಡು ಬಂದಿತು. ಸಹವರ್ತಿ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯೊಂದನ್ನು (ಬಾಕ್ಸ್ 1ನ್ನು ನೋಡಿ) ನೀಡಿದಾಗ ಅವರ ಪ್ರಿಮೋಟಾರ್ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ (ಬೇರೆಯವರ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಹಾಗು ತನ್ನದೇ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸಿದ್ಧವಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರ) ಮಿದುಳಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದವರಲ್ಲಿ ಪ್ರಿಮೋಟಾರ್ ಮತ್ತು ಪ್ರಿಫ್ರಂಟಲ್‌ಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಪರ್ಕಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ (ತರ್ಕಬದ್ಧ ತೀರ್ಮಾನ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಕಾರಣವಾಗಿರುವ ಭಾಗ) ಮಿದುಳಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಮಿದುಳಿನ ಪ್ರಿಮೋಟಾರ್ ಮತ್ತು ಪ್ರಿಫ್ರಂಟಲ್ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ನಡುವಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಂಪರ್ಕವು, ಬಹುಶಃ, ಅವಶ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುವಂತೆ ಪ್ರಚೋದಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಂದಹಾಗೆ, ತಟಸ್ಥ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತ ಚಲನಚಿತ್ರಗಳ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ನೋಡುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ತೋರಿಸಿದವರ ನಡುವೆ ಮಿದುಳಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಂಡು ಬರಲಿಲ್ಲ. ಸಹವರ್ತಿ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧವೆಂಬುದು, ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಚೋದನೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಉತ್ತುಂಗದ (ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಇರುವಿಕೆಯಿಂದ ತೀವ್ರವಾದಂತಹ) ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತದ್ದೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ಟೈಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಇನ್ನೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಧ್ಯಯನದ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರು (ಹದಿಮೂರರಿಂದ ಹದಿನಾರು ವರ್ಷದವರು), ಕಾಲೇಜು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಹದಿನೆಂಟರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತೆರಡು ವರ್ಷದವರು) ಹಾಗು ವಯಸ್ಕರರು (ಇಪ್ಪತ್ತನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನವರು), ಇವರಿಗೆ ಒಂದು ವಾಹನವನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟೂ ದೂರ ಚಲಾಯಿಸಿ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬಹುದಾದ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಆಟವನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಕೆಲವು ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಂಚಾರಿ ದೀಪವು ಹಳದಿಯಾಗಿ ನಂತರ ಕೆಂಪಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಕೆಂಪು ದೀಪವನ್ನು ದಾಟಿದರೆ ಅಪಘಾತವಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿತ್ತು. ಹಳದಿ ದೀಪ ಬಂದಮೇಲೆ ಜನರು ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ತೂರಿ ಹೋಗಲು ಅಂದರೆ ಅಪಾಯಕಾರಿ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಲೆಕ್ಕ ಹಾಕಿದರು. ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಭಾಗಿಗಳು ಈ ಆಟವನ್ನು ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಆಡಿದರೆ, ಇನ್ನರ್ಧ ಭಾಗಿಗಳು ಇವರಾಡುವ ಆಟವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಸಲಹೆ ಕೊಡುತ್ತಿದ್ದ ಇಬ್ಬರು ಗೆಳೆಯರ ಜೊತೆ ಆಡಿದರು. ಇಲ್ಲಿನ ಚಿತ್ರವು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರು ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಯುವಕರು, ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ



ಹದಿಹರೆಯದ ರಿಸ್ಕ್ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ವಿಡಿಯೋ ಚಾಲನೆಯ ಆಟದಲ್ಲಿ ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು, ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ಆಡುತ್ತಿರುವಾಗ ಮತ್ತು ಸ್ನೇಹಿತರ ಜೊತೆ ಆಡುತ್ತಿರುವಾಗ

ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಆಡುವಾಗ ಈ ಮೂರೂ ಗುಂಪುಗಳು ತೀರಾ ಒಂದೇ ರೀತಿ ಆಡಿದರು.

ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹದಿನೇಳು ವರ್ಷದವರ ಜೊತೆ, ಅವರ ವಿವಿಧ ವರ್ತನೆಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅಪಾಯ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬರೀ ಮಾತನಾಡುವುದರಿಂದ ಆಗುವ ಪರಿಣಾಮ ಸೀಮಿತವಾದುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅತಿ ಭಾವೋದ್ರೇಕಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸುವುದು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಗಳತ್ತ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಬಾಹ್ಯ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸ್ಟೆಯಿನ್‌ಬರ್ಗ್ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಿಗರೇಟಿನ ಬೆಲೆ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು, ವಾಹನ ಚಾಲನೆಯ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಸೇವೆಗಳ ಹಾಗು ಗರ್ಭನಿರೋಧಕಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿ. ಅವರ ಮಾತುಗಳಲ್ಲೇ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, **ಹಾನಿಕಾರಕ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಅಪಕ್ವ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಮಿತಿಗೊಳಿಸಬೇಕು**. ಇದೊಂದು ಉತ್ತಮ ಸಲಹೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಇದರ ದುರ್ಬಳಕೆಗೆ ವಿಪುಲ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಇದರರ್ಥ, ಈ ಕಷ್ಟಕರ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ, ಅಪನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ನೋಡಬೇಕೆಂದಾಗಲಿ ಅಲ್ಲ. ಹದಿಹರೆಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನಾವು ನೋಡಬಹುದು. ಹದಿಹರೆಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದೆಡೆ ಅವಿವೇಕದ ವರ್ತನೆ ತೋರಿದರೆ, ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಅವರಿಗೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವೈಚಾರಿಕ ಆಲೋಚನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೂ ಇರುತ್ತವೆ. ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ಈ ಎರಡರ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ನೀವು ವಿಭಿನ್ನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು, ಊರ್ಜಿತವಾಗದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಲು ಸಿದ್ಧವಿರುವುದು ಹಾಗು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅವರ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳಿಗೆ

ಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕು. ಇದು ಸುಲಭವೆಂದು ಯಾರೂ ಭರವಸೆ ನೀಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಹದಿಹರೆಯದವರ ಧನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ಸಮಯದಲ್ಲೂ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಈ ಮುಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಈ ಮುಖವನ್ನು ಮನಮುಟ್ಟುವಂತೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಇಪ್ಪತ್ತಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲದ ಅಗಾಧ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿಕಾಸದ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಹಂತದ ಕೊನೆಯ ವೇಳೆಗೆ ಎತ್ತರ, ಕಾರ್ಯನಿರತ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ, ಮಿದುಳಿನ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಮಟ್ಟಗಳೇ ಮೊದಲಾದ ಹಲವು ವಿಷಯಗಳು ಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ನಮ್ಮ ಜೀವಿತದುದ್ದಕ್ಕೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಹದಿಹರೆಯದ ಕೊನೆಯ ವೇಳೆಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕೊನೆಯಾಗದ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದರೆ **ವಿವೇಕ** ಎಂದು ನಾವು ನಂಬಬಹುದು. ನಾವು ಸಾಕಷ್ಟು ವಯಸ್ಕರಾಗದೇ, ವಿವೇಕಿಗಳಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರು ನಂಬುತ್ತೇವೆ. ಜೊತೆಗೆ ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷದ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ಖಂಡಿತಾ 'ಯುವ ವಿವೇಕಿ' ಎಂದು ಕರೆಯುವುದಿಲ್ಲ (ತಮಾಷೆಗೆ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೆ!). ದಶಕಗಳ ಕಾಲ ಜೀವಿತಾವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಪೌಲ್ ಬಾಲ್ಟ್ಸ್, ವಯಸ್ಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಹಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ವಿವೇಕವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಅಸಾಧಾರಣ ಕೆಲಸವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಗುಣವು ಇಷ್ಟು ಅಮೂರ್ತವಾಗಿರುವಾಗ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು (operational definition) ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುವುದು ಕಷ್ಟದ ಸವಾಲು. ಬಾಲ್ಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ವಿವೇಕವನ್ನು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ: 'ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಅನಿಶ್ಚಿತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅಸಾಧಾರಣ ಒಳನೋಟ, ನಿರ್ಣಯ ಮತ್ತು ಸಲಹೆಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲ ಬದುಕಿನ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕತೆಯ ಜ್ಞಾನ. ಅವರು ಇದನ್ನು ವಿವೇಕ ಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯ ಎಂದು ಕರೆದು ಈ ಮುಂದಿನ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವ ಐದು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

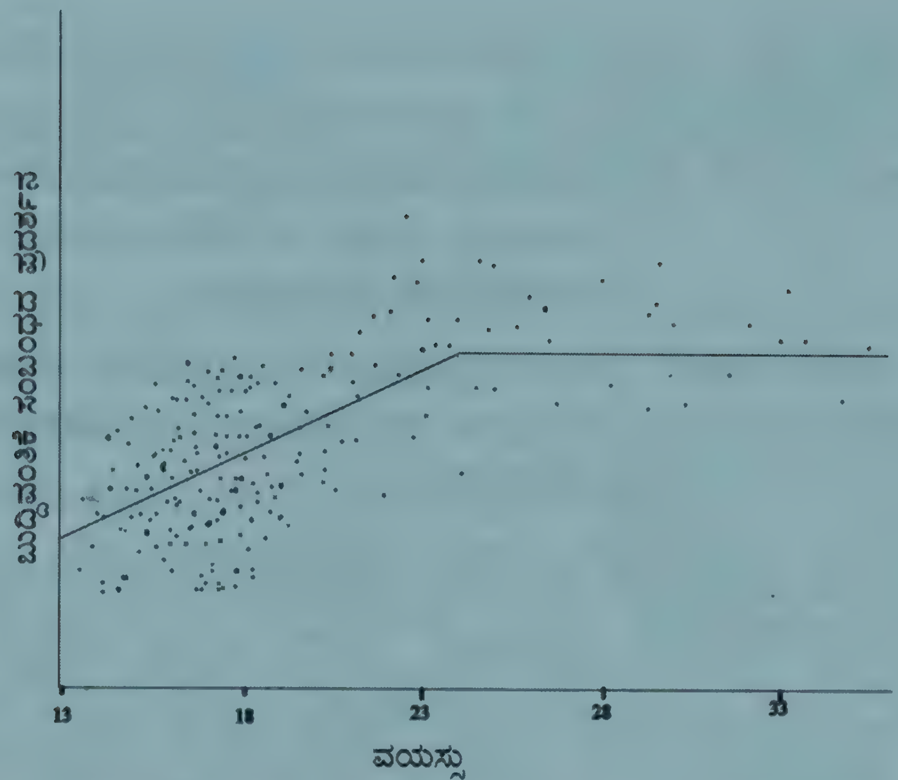
ವಿವೇಕದ ಮಾನದಂಡ	ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆ
1. ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಸಮೃದ್ಧ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ	ಜೀವನದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು (ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಭಾಗಗಳೆರಡರಲ್ಲಿಯೂ) ಗಹನವಾಗಿ ತಿಳಿಯುವುದು.
2. ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಸಮೃದ್ಧ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಜ್ಞಾನ	ಹೇಗೆ ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದು, ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವುದು, ಗುರಿ ಮುಟ್ಟುವುದು ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಸಲಹೆ ನೀಡುವುದು ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು.
3. ಜೀವಿತಾವಧಿಯ ಸಾಂದರ್ಭೀಕರಣ	ಭೂತ, ವರ್ತಮಾನ ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯ ಸಾಧ್ಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ವಿವೇಕದ ಮಾನದಂಡ	ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆ
4. ಮೌಲ್ಯ ಸಾಪೇಕ್ಷತೆ	ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದರ (ಎಲ್ಲರ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ) ಜೊತೆಗೆ ಜೀವನದ ಬಹಳಷ್ಟು ಮೌಲ್ಯಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷವೆಂದು ತಿಳಿಯುವುದು.
5. ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು.	ಜೀವನವು ಮೂಲತಃ ಅನಿಶ್ಚಿತ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆ, ಆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿಯುವುದು.

ಇತರೆಲ್ಲ ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಂತೆ ನೀವಿದನ್ನು ಒಪ್ಪಬಹುದು ಅಥವಾ ಬಿಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ಕನಿಷ್ಠ ಇದು ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಾದರೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಬಾಲ್ಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಈ ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯವನ್ನು ಇಪ್ಪತ್ತೈದರಿಂದ ಎಂಬತ್ತು ವರ್ಷದ ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿ, ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ವಿವೇಕವು ಸ್ವಯಂ ಹೆಚ್ಚಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಚ್ಚರಿಯ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಿವೇಕಿಗಳೆಂದರೆ ವಯಸ್ಸಾದವರಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಕ್ತರಾಗಿರುವುದು, ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ತನ್ನಲ್ಲೇ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವ ಪ್ರವೃತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ವಿಶೇಷ ಲಕ್ಷಣಗಳು ವಿವೇಕ ಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಅಂಶಗಳು ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತವೆ.

ಹಾಗಾದರೆ, ವಿವೇಕವೂ ಕೂಡ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿಯೇ ಪಕ್ವವಾಗುವ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಣಲಕ್ಷಣವಿರಬಹುದೆ? ಬಾಲ್ಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳಾದ ಮೊನಿಷಾ ಪಶುಪತಿ ಮತ್ತು ಉರ್ಸುಲಾ ಸ್ಟೌಡಿಂಗರ್ ಈ 'ವಿವೇಕದ ಮೂಲ'ಗಳನ್ನು ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು. ಬರ್ಲಿನ್‌ನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹತ್ತೊಂಬತ್ತು ವರ್ಷದ ನಡುವಿನ ನೂರೈವತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಇಪ್ಪತ್ತರಿಂದ ಮೂವತ್ತೇಳು ವರ್ಷದ ನಡುವಿನ ಅರವತ್ತು ಯುವಕರಿಗೆ ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಯೋಚಿಸಲು ಕೆಲವು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ದ್ವಂದ್ವಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು:

- ಒಬ್ಬ ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತಾನು ತನ್ನ ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕೆ ಅತೀ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣನಾಗಿರುವುದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಆ ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಏನು ಯೋಚಿಸಬಹುದು?
- ಒಬ್ಬ ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತ/ತೆಯರು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಆ ಹದಿಹರೆಯದ ವ್ಯಕ್ತಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಏನು ಯೋಚಿಸಬಹುದು?
- ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ತನ್ನ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವಾಗ, ತಾನು ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡದ್ದನ್ನೆಲ್ಲಾ ಸಾಧಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?



ಹದಿಹರೆಯದವರು, ಯುವಜನರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು, ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಸ್ನೇಹಿತರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ವಾಹನ ಚಲಾಯಿಸುವ ವಿಡಿಯೋ ಆಟವಾಡುವಾಗ ಅಪಾಯವನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಈ ದ್ವಂದ್ವಗಳ ಬಗ್ಗೆ 'ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಾ ಆಲೋಚಿಸಲು' ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಪ್ರಮಾಣಾಂಕನ (ratings)ಗಳನ್ನು ಐದು ವಿಭಿನ್ನ ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಯಿತು. ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿದ್ದವು. ಐದು ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿ, ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತೂರು ವರ್ಷದವರಲ್ಲಿ ಅಂಕಗಳ ದಿಢೀರ್ ಹೆಚ್ಚಳ ಕಂಡುಬಂತು. ಆದರೆ ಇಪ್ಪತ್ತೂರು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನವರೊಂದಿಗೆ ಈ ಅಂಕಗಳು ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತೆ ಹೆಚ್ಚಳಗೊಂಡಿರುವುದೇನೂ ಕಂಡುಬಂದಿಲ್ಲ (ತಕ್ಷಣದ ಮುಂದಿನ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ).

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ವಿವೇಕಸಂಬಂಧಿತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹತ್ತೊಂಭತ್ತರ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ ಪ್ರಮಾಣಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಅಂದರೆ, ಅವು ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲೆಲ್ಲ ಕಂಡುಬರುವ ಅಂಶಗಳಿಂದಲೇ ನಿರ್ಧರಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅದರಾಚೆಗೆ, ವಿವೇಕಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಅಪ್ರಮಾಣಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವು ಹದಿಹರೆಯ ಮತ್ತು ಆರಂಭದ ವಯಸ್ಕತನದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ಯೋಚನಾಧಾಟಿಯಲ್ಲಿ ಪಲ್ಲಟವನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ. ನೀವದನ್ನು ವಿವೇಕ ಅಥವಾ ಇನ್ನೇನಾದರೂ ಕರೆಯಿರಿ. ಆದರೆ ನಮಗೆ ಅಥವಾ ಇನ್ನೂ ವಯಸ್ಸಾದವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಅದು ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳುವ ನಾವು, ಯುವ ಜನರಲ್ಲಿರುವ ಆ ಗುಣವನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಿವೇಕದ ಬೀಜಗಳು ನಿಜವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದೇ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುವುದೇ ತಿಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ನೀವು ಒಂದು ದಿನ ಹದಿನೆರಡು ವರ್ಷದ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳ ಜೊತೆ ಮಾತನಾಡಲು ತಲೆಯೆತ್ತಿ ನೋಡತೊಡಗುತ್ತೀರಿ ಅಥವಾ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನ ಜೊತೆ ದೂರವಾಣಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಅವನನ್ನು ಅವನ ತಂದೆ ಎಂದು ತಪ್ಪಾಗಿ ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಿ. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಅವರಿನ್ನೂ 'ಮಕ್ಕಳು' ಆಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವರು ಸಮರ್ಥನೀಯವಾಗಿ ಈಗ ತಮ್ಮನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ನೋಡಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧ ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹಮಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರಿವು, ಅವರ ಜೊತೆಗಿನ ಒಡನಾಟಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇದನಾಶೀಲರೂ, ವಿವೇಕಿಗಳೂ ಹಾಗು ಸಹನಶೀಲರೂ ಆಗಿರಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆಗ 'ಹದಿಹರೆಯ'ವೆಂಬುದು ತನ್ನ ಋಣಾತ್ಮಕತೆಯನ್ನು ಕೊಡವಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಆಕರ ಮತ್ತು ಪರಾಮರ್ಶನ ಗ್ರಂಥಗಳು

ಅಧ್ಯಾಯ 1

1. Barret, H. Clark and Kurzban, R., 2006. *Modularity in Cognition: Framing the Debate.* Psychological Review, Vol. 113, No. 3, 628-647.
2. Cosmides, L and Tooby, J., 1997. *Evolutionary Psychology: A primer.*
3. Geary, D. C., 1995. *Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition Implications for Mathematical Development and Instruction. American Psychologist*, Vol. 50, No. 1, 24-37.
4. Geary, D. C., 1996. *The Evolution of Cognition and the Social Construction of Knowledge.* American Psychologist, Vol. 51, No. 3, 265-266.
5. Geary, D. C. and Huffman, K. J., 2002. *Brain and Cognitive Evolution: Forms of Modularity and Functions of Mind.* Psychological Bulletin, Vol. 128, No. 5, 667-698.
6. Gould, E., Tanapat, P., Hastings, N. B. and Shors, T. J., 1999. *Neurogenesis in Adulthood: a Possible Role in Learning.* Trends in Cognitive Sciences, Vol. 3, No. 5.
7. Medin, D. L. and Atran, S., 2004. *The Native Mind: Biological Categorisation and Reasoning in Development and Across Cultures.* Psychological Review, Vol. 111, No. 4, 960-983.
8. National Commission on Excellence in Education, 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* US Department of Education.
9. Nelson, C. A., 2000. *Neural Plasticity and Human Development: the Role of Early Experience in Sculpting Memory Systems.* Developmental Science, 3:2, 115-136.
10. Pinker, S., 2003. *How to Get Inside a Student's Head.* The New York Times, January 31, 2003.
11. Posner, M. I. and DiGirolamo G. J., 2000. *Cognitive Neuroscience: Origins and Promise.* Psychological Bulletin, Vol. 126, No. 6, 873-889.
12. Sacks, O., 1990. *The Man Who Mistook His Wife for a Hat and Other Clinical Tales.* Harper Perennial, New York.
13. Skoyles, J. R., 1999. *Neural Plasticity and Exaptation.* American Psychologist, Vol. 54, No. 6, 438-439.
14. Squire, L. R., 1992. *Memory and the Hippocampus.* Psychological Review, Vol. 99, No. 2, 195-231.
15. Springer, S. P. and Deutsch, G., 1985. *Left Brain, Right Brain (Revised Ed.).* W. H. Freeman and Co., New York.
16. Thompson, R. F., 1993. *The Brain: a Neuroscience Primer.* W. H. Freeman and Co., New York.

ಅಧ್ಯಾಯ 2

1. Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. and Rieser, J., 1986. *Teaching Thinking and Problem Solving.* American Psychologist, Vol. 41, No. 10, 1078-1089.
2. Chi, M. T. H., 2005. *Commonsense Perceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions are Robust.* The Journal of the Learning Sciences, 14(2), 164-199.
3. Ericsson, K. A., Krampe, R. T. and Tesch-Raimer, C., 1993. *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.* Psychological Review, Vol. 100, No. 3, 363-406.
4. Geary, D. C., 1995. *Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition: Implications for Mathematical Development and Instruction.* American Psychologist, Vol. 50, No. 1, 24-37.
5. Geary, D. C., 1996. *The Evolution of Cognition and the Social Construction of Knowledge.* American Psychologist, Vol. 51, No. 3, 265-266.
6. Glaser, R., 1984. *Education and Thinking: the Role of Knowledge.* American Psychologist, Vol. 39, No. 2, 93-104.
7. Glassman, M., 1996. *The Argument for Constructivism.* American Psychologist, Vol. 51, No. 3, 264-265.
8. Gould, E., Tanapat, P., Hastings, N. B. and Shors, T. J., 1999. *Neurogenesis in Adulthood: a Possible Role in Learning.* Trends in Cognitive Sciences, Vol. 3, No. 5.

9. Hardy, I., Jonen, A., Moller, K. and Stern, E., 2006. *Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking."* Journal of Educational Psychology, 98(2), 307-326.
10. Keil, F. C., Smith, W. C., Simons, D. J. and Levin, D. T., 1998. *Two Dogmas of Conceptual Empiricism: Implications for Hybrid Models of the Structure of Knowledge*. Cognition, 65, 103-135.
11. Lewis, A. B., 1989. *Training Students to Represent Arithmetic Word Problems*. Journal of Educational Psychology, Vol. 81, No. 4, 521-531.
12. Mayer, R. E., 1992. *Cognition and Instruction: Their Historic Meeting Within Educational Psychology*. Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 4, 405-412.
13. Mayer, R. E., 2004. *Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction*. American Psychologist, Vol. 59, No. 1, 14-19.
14. Nelson, C. A., 1999. *Change and Continuity in Neurobehavioural Development: Lessons from the Study of Neurobiology and Neural Plasticity*. Infant Behaviour and Development, Vol. 22, No. 4.
15. Palinscar, A. S. and Brown, A. L., 1984. *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities*. Cognition and Instruction, 1(2), 117-175.
16. Perkins, D. N., 1985. *Postprimary Education Has Little Impact on Informal Reasoning*. Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 5, 562-571.
17. Perkins, D. N. and Grotzer, T. A., 1997. *Teaching Intelligence*. American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1125-1133.
18. Perry, M., VanderStoep, S. W. and Yu, S. L., 1993. *Asking Questions in First-Grade Mathematics Classes: Potential Influences on Mathematical Thought*. Journal of Educational Psychology, Vol. 85, No. 1, 31-40.
19. Phillips, D. C., 1997. *How, Why, What, When and Where: Perspectives on Constructivism in Psychology and Education*. Issues in Education, Vol. 3(2), 151.
20. Piaget, J., 1970. *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press, New York.
21. Pinker, S., 2003. *How to Get Inside a Student's Head*. The New York Times, January 31, 2003.
22. Posner, M. I. and DiGirolamo, G. J., 2000. *Cognitive Neuroscience: Origins and Promise*. Psychological Bulletin, Vol. 126, No. 6, 873-889
23. Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S. and Alibali, M. W., 2001. *Developing Conceptual Understanding and Procedural Skill in Mathematics: An Iterative Process*. Journal of Educational Psychology, Vol. 93, No. 2, 346-362.
24. Siegler, R. S., 2005. *Children's Learning*. American Psychologist, 60, 769-778.
25. Skoyles, J. R., 1999. *Neural Plasticity and Exaptation*. American Psychologist, 54, 438-439.
26. Solso, R. L., 2001. *Cognitive Psychology*. Pearson Education (Singapore) Pte. Ltd., Delhi.
27. Stafylidou, S. and Vosniadou, S., 2004. *The Development of Students' Understanding of the Numerical Value of Fractions*. Learning and Instruction, 14, 503-518.
28. Vamvakoussi, X. and Vosniadou. S., 2004. *Understanding the Structure of the Set of Rational Numbers: a Conceptual Change Approach*. Learning and Instruction, 14, 453-467.

ಅಧ್ಯಾಯ 3

1. Ackerman, P. L., Beier, M. E. and Boyle, M. O., 2005. *Working Memory and Intelligence: The Same or Different Constructs*? Psychological Bulletin, Vol. 131., No. 1., 30-60.
2. Bahrick, H. P. and Hall, L. K., 1991. *Lifetime Maintenance of High School Mathematics Content*. Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 120, No. 1, 20-33.
3. Bjork, R. A., 1994. *Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings*. In J. Metcalfe and A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
4. Chi, M. T. H. and Ohlsson, S., 2005. *Complex Declarative Learning*. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.) *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
5. Gathercole, S. E. and Alloway. T. P. *Understanding Working Memory: A Classroom Guide*. Available

on request from the authors, s.e.gathercole@durham.ac.uk or t.p.alloway@durham.ac.uk
6. Gathercole, S. E. and Alloway, T. P., 2008. *Working Memory and Classroom Learning*. In K. Thurman & K. Fiorello, *Applied cognitive research in k-3 classrooms*. Routledge/Taylor and Francis: New York.
7. Gathercole, S. E. and Pickering, S. J., 2000. *Working Memory Deficits in Children with Low Achievements in the National Curriculum at 7 Years of Age*. British Journal of Educational Psychology, 70, 177-194.
8. McClelland, J. L., McNaughton, B. L. and O'Reilly, R. C., 1995. *Why There Are Complementary Learning Systems in the Hippocampus and Neocortex: Insights From the Successes and Failures of Connectionist Models of Learning and Memory*. Psychological Review, Vol. 102, No. 3, 419-457.
9. Moors, A. and De Houwer, J., 2006. *Automaticity: A Theoretical and Conceptual Analysis*. Psychological Bulletin, Vol. 132, No. 2, 297-326.
10. Nelson, C. A., 1995. *The Ontogeny of Human Memory: A Cognitive Neuroscience Perspective*. Developmental Psychology, Vol. 31, No. 5, 723-738.
11. Sacks, O., 1990. *The Man Who Mistook His Wife for a Hat and Other Clinical Tales*. Harper Perennial, New York.
12. Siegler, R. S., 2004. *Turning Memory Development Inside Out*. Developmental Review, 24, 469-475.
13. Solso, R. L., 2001. *Cognitive Psychology*. Pearson Education (Singapore) Pte. Ltd., Delhi.
14. Squire, L. R., 1992. *Memory and the Hippocampus*. Psychological Review, Vol. 99, No. 2, 195-231.
15. Towse, J. N., Hitch, G. J. and Hutton, U., 1998. *A Re-evaluation of Working Memory Capacity in Children*. Journal of Memory and Language, 39, 195-217.

ಅಧ್ಯಾಯ 4

1. Banks, R., 2001. *The Early Childhood Education Curriculum Debate: Direct Instruction vs. Child-Initiated Learning*. Clearinghouse on Early Education and Parenting, http://ceep.crc.uiuc.edu
2. Bjorklund, D. F. and Green, B. L., 1992. *The Adaptive Nature of Cognitive Immaturity*. American Psychologist, Vol. 47, No. 1, 46-54.
3. Bjorklund, D. F., 1997. *The Role of Immaturity in Human Development*. Psychological Bulletin, Vol. 122, No. 2, 153-169.
4. Bjorklund, D. F., 1997. *In Search of a Metatheory for Cognitive Development (or, Piaget is Dead and I Don't Feel So Good Myself)*. Child Development, Vol. 68, No. 1, 144-148.
5. Bornstein, M. H., 1989. *Sensitive Periods in Development: Structural Characteristics and Causal Interpretations*. Psychological Bulletin, Vol. 105, No. 2, 179-197.
6. Bruner, J. S., 1972. *Nature and Uses of Immaturity*. American Psychologist, August 1972, 687-708.
7. Cole, M. C. and Cole, S. R., 1993. *The Development of Children*. Scientific American Books.
8. Hyson, Rescorla and Hirsh-Pasek.
9. Kail, R., 1991. *Developmental Change in Speed of Processing During Childhood and Adolescence*. Psychological Bulletin, Vol. 109, No. 3, 490-501.
10. Kail, R., 1991. *Processing Time Declines Exponentially During Childhood and Adolescence*. Developmental Psychology, Vol. 27, No. 2, 259-266.
11. Keil, F. C., Smith, W. C., Simons, D. J. and Levin, D. T., 1998. *Two Dogmas of Conceptual Empiricism: Implications for Hybrid Models of the Structure of Knowledge*. Cognition, 65, 103-135.
12. Nelson, C. A., 1995. *The Ontogeny of Human Memory: A Cognitive Neuroscience Perspective*. Developmental Psychology, Vol. 31, No. 5, 723-738.
13. Nelson, C. A., 1999. *Change and Continuity in Neurobehavioural Development: Lessons from the Study of Neurobiology and Neural Plasticity*. Infant Behaviour and Development, Vol. 22, No. 4.
14. Nelson, C. A., 2000. *Neural Plasticity and Human Development: the Role of Early Experience in*

Sculpting Memory Systems. Developmental Science, 3:2, 115-136.
15. NICHD Early Child Care Research Network, 2005. *Predicting Individual Differences in Attention, Memory and Planning in First Graders from Experiences at Home, Child Care and School.* Developmental Psychology, Vol. 41, No. 1, 99-114.
16. Piaget, J., 1970. *Science of Education and the Psychology of the Child.* Orion Press, New York.
17. Siegler, R. S., 1998. *Children's Thinking.* Prentice Hall, New Jersey.
18. Siegler, R. S., 2005. *Children's Learning.* American Psychologist, 60, 769-778.
19. Thomas, B., 1992. *Too Early to Fail? Pressures and benefits of pre-school education.* Messenger, Vol. 1, No. 2, p. 6.
20. Thomson, R. A. and Nelson, C. A., 2001. *Developmental Science and the Media: Early Brain Development.* American Psychologist, Vol. 56, No. 1, 5-15.
21. Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff , B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., Carter, J. A. and the International Child Development Steering Group, 2007. *Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries.* Lancet, 369, 145-157.

ಅಧ್ಯಾಯ 5

1. Asbury, K., Wachs, T. D. and Plomin, R., 2005. *Environmental Moderators of Genetic Influence on Verbal and Nonverbal abilities in Early Childhood.* Intelligence, 33, 643-661.
2. Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A. and Ridge, B., 1998. *Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive parenting in the Development of Externalizing Behavior.* Developmental Psychology, Vol. 34, No. 5, 982-995.
3. Bruner, J. S. and Cole, M. C., 1971. *Cultural Differences and Inferences about Psychological Processes.* American Psychologist, 26, 867-876.
4. Cole, M. C. and Cole, S. R., 1993. *The Development of Children.* Scientific American Books.
5. Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. and Bornstein, M. H., 2000. *Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture.* American Psychologist, Vol. 55, No. 2, 218-232.
6. Pinker, S., 2002. The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature.
7. Rogoff, B. and Chavajay, P., 1995. *What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development?* American Psychologist, Vol. 50, No. 10, 859-877.
8. Wachs, T. D., 2006. *Contributions of temperament to buffering and sensitization processes in children's development.* In B. Lester, A. Masten & B. McEwen (Eds). *Resilience in Children. Annals of the New York Academy of Science,* Vol. 1094, 28-39.
9. Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff , B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., Carter, J. A. and the International Child Development Steering Group, 2007. *Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries.* Lancet, 369, 145-157.

ಅಧ್ಯಾಯ 6

1. Arsenio, W. F., 2001. *Moral Education and Domains in the Classroom.* School Psychology Quarterly, Vol. 17, No. 1, 100-107.
2. Arsenio, W. F. and Gold, J., 2006. *The Effects of Social Injustice and Inequality on Children's Moral Judgements and Behaviour.* Cognitive Development, 21, 388-400.
3. Bear, G. G., Manning, M. A. and Izard, C. E., 2003. *Responsible Behaviour: The Importance of Social Cognition and Emotion.* School Psychology Quarterly, Vol. 18, No. 2, 140-157.
4. Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S. and Frohlich, C. B., 1996. A Cross-National Study on the Relations Among Prosocial Moral Reasoning, Gender Role orientations and Prosocial Behaviors. Developmental Psychology, Vol. 32, No. 2, 231-240.
5. Coles, R., 1986. *The Moral Life of Children.* Houghton Mifflin Company.
6. Damon, W., 1975. *Early Conceptions of Positive Justice as Related to the Development of Logical Operations.* Child Development, 46, 301-312.
7. Eisenberg-Berg, N. and Geisheker, E., 1979. *Content of Preachings and Power of the Model/*

Preacher: The Effect on Children's Generosity. Developmental Psychology, Vol. 15, No. 2, 168-175.

8. Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. and Mathy, R. M, 1987. *Prosocial Development in Middle Childhood: a Longitudinal Study.* Developmental Psychology, Vol. 23, No. 5, 712-718.
9. Gibbs, J. C and Schnell, S. V., 1985. *Moral Development versus Socialisation: A Critique.* American Psychologist, Vol. 40, No. 10, 1071-1080.
10. Grusec, J. E. and Goodnow, J. J., 1994. *Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View.* Developmental Psychology, Vol. 30, No. 1, 4-19.
11. Kochanska, G., 1994. *Beyond Cognition: Expanding the Search for the Early Roots of Internalisation and Conscience.* Developmental Psychology, Vol. 30, No. 1, 20-22.
12. Shweder, R. A., Mahapatra, M. and Miller, J. G., 1987. *Culture and Moral Development.* In Kagan, J. and Lamb, S. (Eds.), *The Emergence of Morality in Young Children.* University of Chicago Press: Chicago.
13. Snarey, J. R., 1985. *Cross Cultural Universality of Social-Moral Development: a Critical Review of Kohlbergian Research.* Psychological Bulletin, Vol. 97, No. 2, 202-232.
14. Tisak, M. S. and Turiel, E., 1988. *Variation in Seriousness of Transgressions and Children's Moral and Conventional Concepts.* Developmental Psychology, Vol. 24, No. 3, 352-357.
15. Vasudev, J. and Hummel, R. C., 1987. *Moral Stage Sequence and Principled Reasoning in an Indian Sample.* Human Development, 30, 105-118.
16. Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. and Chapman, M., 1992. *Development of Concern for Others.* Developmental Psychology, Vol. 28, No. 1, 126-136.

ಅಧ್ಯಾಯ 7

1. Brody, N., 1997. *Intelligence, Schooling and Society.* American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1046-1050.
2. Bruer, J. T., 1995. *Schools for Thought.* MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
3. Ceci, S. J., 1990. *On Intelligence--More or Less: a Bio-ecological Treatise on Intellectual Development.* Prentice Hall: New Jersey.
4. Ceci, S. J. and Williams, W. M., 1997. *Schooling, Intelligence and Income.* American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1051-1058.
5. Chase, W. G. and Simon, H. A., 1973. *Perception in Chess.* Cognitive Psychology, 4, 55-81.
6. Flynn, J. R., 1987. *Massive IQ Gains in 14 Nations: What IQ Tests Really Measure.* Psychological Bulletin, Vol. 101, No. 2, 171-191.
7. Gardner, H., 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books: New York.
8. Gardner, H., 2003. *Multiple Intelligences After Twenty Years.* Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21, 2003.
9. Gottfredson, L. S., 1997. *Foreword to "Intelligence and Social Policy".* Intelligence, 24(1), 1-12.
10. Gottfredson, L. S., 1997. *Editorial: Mainstream Science on Intelligence.* Intelligence, 24(1), 13-23. *Reprinted with permission from the Wall Street Journal, December 13, 1994.*
11. Gould, S. J., 1994. *Curveball.* The New Yorker, November 28, 1994.
12. Greenfield, P. M., 1997. *You Can't Take It With You: Why Ability Assessments Don't Cross Cultures.* American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1115-1124.
13. Kanazawa, S., 2004. *General Intelligence as a Domain-Specific Adaptation.* Psychological Review, Vol. 111, No. 2, 512-523.
14. Murray, C. and Herrnstein, R., 1994. *The Bell Curve.* New York, NY: The Free Press.
15. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. and Urbina, S., 1996. *Intelligence: Knowns and Unknowns.* American Psychologist, Vol. 51, No. 2, 77-101.
16. Paris, S. G., Cross, D. R. and Lipson, M. Y., 1984. *Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension.* Journal of Educational Psychology,

Vol. 76, No. 6, 1239-1252.

17. Perkins, D. N and Salomon, G., 1989. *Are Cognitive Skills Context-Bound?* Educational Researcher, 18, 16-25.
18. Perkins, D. N. and Grotzer, T. A., 1997. *Teaching Intelligence.* American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1125-1133.
19. Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M. and Horvath, J. A., 1995. *Testing Common Sense.* American Psychologist, Vol. 50, No. 11, 912-927.
20. Sternberg, R. J., 1997. *Intelligence and Lifelong Learning: What's New and How Can We Use It?* American Psychologist, Vol. 52, No. 10, 1134-1139.
21. Sternberg, R. J., 2003. *A Broad View of Intelligence: the Theory of Successful Intelligence.* Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Vol. 55, No. 3, 139-154.
22. Sternberg, R. J., 2004. *Why Smart People Can Be So Foolish.* European Psychologist, Vol. 9, No. 3, 145-150.
23. Sternberg, R. J., 2004. *Culture and Intelligence.* American Psychologist, Vol. 59, No. 5, 325-338.

ಅಧ್ಯಾಯ 8

1. Ames, C. and Ames, R., 1984. Systems of Student and Teacher Motivation: Toward a Qualitative Definition. Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No. 4, 535-556.
2. Ames, C. and Archer, J., 1988. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, Vol. 80, No. 3, 260-267.
3. Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 3, 261-271.
4. Covington, M. V. and Omelich, C. L., 1979. Effort: The Double-Edged Sword in Achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. 71, No. 2, 169-182.
5. Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. and Ryan, R. M., 1981. *An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence.* Journal of Educational Psychology, Vol. 73, No. 5, 642-650.
6. Deci, E. L., Koestner, R. and Ryan, R. M., 1999. A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. Psychological Bulletin, Vol. 125, No. 6, 627-668.
7. Eisenberger, R. and Cameron, J., 1996. Detrimental Effects of Reward: Reality or Myth? American Psychologist, Vol. 51, No. 11, 1153-1166.
8. Geary, D. C., 1996. *The Evolution of Cognition and the Social Construction of Knowledge.* American Psychologist, Vol. 51, No. 3, 265-266.
9. Grouzet, F. M. E., Kasser, T., Ahuvia A., Dols, J. M. F., Kim Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. and Sheldon, K. M., 2005. The Structure of Goal Contents Across 15 Cultures. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 89, No. 5, 800-816.
10. Henderlong, J. and Lepper, M. R., 2002. *The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis.* Psychological Bulletin, Vol. 128, No. 5, 774-795.
11. Hopkins, G., 2005. *How can Teachers Develop Students' Motivation—and Success? An Interview with Carol S. Dweck.* Education World, School Issues, 2005.
12. Mueller, C. M. and Dweck, C. S., 1998. *Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 75, No. 1, 33-52.
13. Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y., 1999. *Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students.* Journal of Educational Psychology, Vol. 91, No. 3, 537-548.
14. Reeve, J. and Jang, H., 2006. *What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity.* Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 1, 209-218.
15. Ryan, R. M. and Deci, E. L., 2000. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being.* American Psychologist, Vol. 55, No. 1, 68-78.

ಅಧ್ಯಾಯ 9

1. Barksdale-Ladd, M. A. and Thomas, K. F., 2000. *What's at Stake in High-Stakes Testing: Teachers and Parents Speak Out.* Journal of Teacher Education, Vol. 51, No. 5, 384-397.
2. Bjork, R. A., 1999. *Assessing Our Own Competence: Heuristics and Illusions.* In D. Gopher and A. Koriat (Eds.), *Attention and performance XVII. Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application.* Cambridge, MA: MIT Press.
3. Cheng, L., 1997. *How Does Washback Influence Teaching? Implications for Hong Kong.* Language and Education, Vol. 11, No. 1, 38-54.
4. Dietel, R.J., Herman, J.L. and Knuth, R.A., 1991. *What Does Research Say About Assessment?* North Central Regional Educational Laboratory, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm
5. Hopkins, G., 2005. *How can Teachers Develop Students' Motivation—and Success? An Interview with Carol S. Dweck.* Education World, School Issues, 2005.
6. Moon, T. R., Brighton, C. M.., Callahan, C. M. and Robinson, A., 2005. *Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom.* The Journal of Secondary Gifted Education, Vol. XVI, No. 2/3, 119-133.
7. Roediger III, H. L. and Marsh, E. J., 2005. *The Positive and Negative Consequences of Multiple-Choice Testing.* Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 31, No. 5, 1155–1159.
8. Shaughnessy, M. F., 2002. *An Interview with Henry L. Roediger III.* Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 4.
9. Stecher, B. M., *Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practice.* 79-100.
10. Zimbardo, P. G., Butler, L. D. and Wolfe, V. A., 2003. Journal of Experimental Education, Vol. 71, No. 2.

ಅಧ್ಯಾಯ 10

1. Ashby, F. G., Isen, A. M. and Turken, A. U., 1999. *A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition.* Psychological Review, Vol. 106, No. 3, 529-550.
2. Buchanan, T. W., 2007. *Retrieval of Emotional Memories.* Psychological Bulletin, Vol. 133, No. 5, 761-779.
3. Csikszentmihalyi, M. (1999). 'If we are so rich, why aren't we happy?' *American Psychologist,* Vol. 54 No. 10, 821-827.
4. Eisenberg, N., Liew, J. and Pidada, S. U., 2004. *The Longitudinal Relations of Regulation and Emotionality to Quality of Indonesian Children's Socioemotional Functioning.* Developmental Psychology, Vol. 40, No. 5, 790-804.
5. Farmer, T. W. and Farmer, E. M. Z., 2001. *Developmental Science, Systems of Care and Prevention of Emotional and Behavioural Problems in Youth.* American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 71, No. 2, 171-181.
6. Immordino-Yang, M.H., and A. Damasio, 2007. 'We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education', *Mind, Brain and Education,* Vol. 1, No. 1, 3-10.
7. Krishnamurti, J., 1956. *Commentaries on Living: First Series,* Krishnamurti Foundation India, Madras.
8. Luthar, S. S. and Latendresse, L. J.,2005. *Children of the Affluent: Challenges to Well-Being.* American Psychological Society, Vol. 14, No. 1, 49-53.
9. Luthar, S. S., 2006. *Over-Scheduling Versus Other Stressors: Challenges of High Socioeconomic Status Families.* Social Policy Report, Vol. XX, No. IV, 16-17.
10. Meyer, D. K. and Turner, J. C., 2002. *Discovering Emotion in Classroom Motivation Research.* Educational Psychologist, 37(2), 107-114.
11. Molden, D. C. and Dweck, C, S., 2006. *Finding "Meaning" in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception and Social Development.* American Psychologist, Vol. 61, No. 3, 192-203.
12. Nelson, C. A. and Carver, L. J., 1998. *The Effects of Stress and Trauma on Brain and Memory.*

Development and Psychopathology, 10, 793-809.
13. Phelps, E. A., 2004. *Human Emotion and Memory: Interactions of the Amygdala and Hippocampal Complex.* Current Opinion in Neurobiology, 14:198-202.
14. Roeser, R. W., Eccles, J. S. and Sameroff, A. J., 1998. *Academic and Emotional Functioning in Early Adolescence.* Development and Psychopathology, 10, 321-352.
15. Roeser, R. W., Midgley, C and Urban, T. C., 1996. *Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging.* Journal of Educational Psychology, Vol. 88, No. 3, 408-422.
16. Walden, T. A., Harris, V. S. and Catron, T. F., 2003. *How I Feel: A Self-Report Measure of Emotional Arousal and Regulation for Children.* Psychological Assessment, Vol. 15, No. 3, 399-412.

ಅಧ್ಯಾಯ 11

1. Arnett, J. J., 1999. *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered.* American Psychologist, Vol. 54, No. 5, 317-326.
2. Buchanan, C. M, Eccles, J. S. and Becker, J. B., 1992. *Are Adolescents the Victims of Raging Hormones: Evidence for Activational Effects of Hormones on Moods and Behavior at Adolescence.* Psychological Bulletin, Vol. 111, No. 1, 62-107.
3. Casey, B. J., Giedd, J. N. and Thomas, K. M., 2000. *Structural and functional brain development and its relation to cognitive development.* Biological Psychology, Vol. 54, 241-257.
4. Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. and Mac Iver, D., 1993. *Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families.* American Psychologist, Vol. 48, No. 2, 90-101.
5. Fuligni, A. J., 1998. *Authority, Autonomy, and Parent-Adolescent Conflict and Cohesion: A Study of Adolescents From Mexican, Chinese, Filipino, and European Backgrounds.* Developmental Psychology, Vol. 34, No. 4, 782-792.
6. Larson, R. W. and Ham, M., 1993. *Stress and 'Storm and Stress' in Early Adolescence: The Relationship of Negative Events With Dysphoric Affect.* Developmental Psychology, Vol. 29, No. 1, 130-140.
7. Larson, R. W., 2000. *Toward a Psychology of Positive Youth Development.* American Psychologist, Vol. 55, No. 1, 170-183.
8. Pasupathi, M., Staudinger, U. M. and Baltes, P. B., 2001. *Seeds of Wisdom Adolescents' Knowledge and Judgment About Difficult Life Problems.* Developmental Psychology, Vol. 37, No. 3, 351-361.
9. Roeser, R. W., Eccles, J. S. and Sameroff, A. J., 1998. *Academic and Emotional Functioning in Early Adolescence.* Development and Psychopathology, 10, 321-352.
10. Roeser, R.W. and Galloway, M.G., 2002. *Studying motivation to learn in early adolescence: A holistic perspective.* In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), Academic motivation of adolescents: Adolescence and Education, Volume II (pp. 331-372). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
11. Roeser, R. W., Midgley, C and Urban, T. C., 1996. *Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging.* Journal of Educational Psychology, Vol. 88, No. 3, 408-422.
12. Steinberg, L., 2005. *Cognitive and Affective Development in Adolescence.* Trends in Cognitive Science, 9(2), 69-74.
13. Steinberg, L., 2007. *Risk Taking in Adolescence: New Perspectives from Brain and Behavioural Science.* Current Directions in Psychological Science, 16(2), 55-59.
14. Steinberg, L. and Monahan, K. C., 2007. *Age Differences in Resistance to Peer Influence.* Developmental Psychology, Vol. 43, No. 6, 1531-1543.

ಅನುವಾದಕರ ಪರಿಚಯ

ಪ್ರಕಾಶ್ ಕಾಮತ್: ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಎರಡು ದಶಕಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಭವ. ಶಾಲ ಶಿಕ್ಷಣ, ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಇವರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು. ಸಂಶೋಧನೆ, ಅನುವಾದ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ. ಶಾಲಾ ಗ್ರಂಥಾಲಯ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಭವ. ಕರ್ನಾಟಕ ಜ್ಞಾನ ಆಯೋಗದ ಪ್ರೌಢಶಾಲ ಮಕ್ಕಳ ಗ್ರಂಥಾಲಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಉಪಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ ಅನುಭವ. ವಿವಿಧ ದಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿದ ಅನುಭವ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ನವೀನ್ ಹಳೇಮನೆ (ನವೀನ್ ಕುಮಾರ್ ಹೆಚ್. ಸಿ): ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ ಸರಳ, ಸಮರ್ಪಕ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅನುಭವ ಸಾಹಿತ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲ. ಕತೆ, ಕವಿತೆಗಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುವಾದ. ರವೀಂದ್ರನಾಥ್ ಠಾಗೋರ ಅವರ ನೊಬೆಲ್ ಪುರಸ್ಕೃತ ಕೃತಿ, ಗೀತಾಂಜಲಿಯ ಕನ್ನಡ ಅನುವಾದಕ. ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಿಧ ಲೇಖನಗಳ ರಚನೆ. ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷೆಯ ಕುರಿತು ಹಲವಾರು ಹೊಸ, ಪ್ರಗತಿಪರ ಮತ್ತು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಭರವಸೆಯ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ.

‘ಇದೊಂದು ಸುಂದರವಾದ ಪುಸ್ತಕ, ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಪುಸ್ತಕ, ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವವರಿಗೆ ವಿಶ್ವಕೋಶದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಪಡೆದಿರುವ ಪುಸ್ತಕ.’

– ದಿವಂಗತ ಡಾ. ಯಶ್ ಪಾಲ್, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರೊಫೆಸರ್

‘ಇದು ಬದ್ಧತೆಯುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಪುಸ್ತಕ, ಮಕ್ಕಳ ಮನೋಶಾಸ್ತ್ರದ 30 ವರ್ಷಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಭಟ್ಟಿ ಇಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಶೈಲಿ ತಿಳಿನೀರಿನ ಹಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳು ಸುಲಭ ಗ್ರಾಹ್ಯವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಬಗೆಗೆ ಹಿಡಿದುಕೊಂಡು ಬಂದ ಹಲವು ರೂಢಿಗತ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪುಡಿಮಾಡುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಶ್ರದ್ಧೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಚಿಂತನಶೀಲರಾಗಿ ಮಾಡುವಂತ ಹೊಸ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅದು ತೆರೆದುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಆಳವಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನೆಲೆನಿಂತಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೋರ್ವ ಗಂಭೀರ ಶಿಕ್ಷಕನಿಂದಲೂ ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಓದು ನಡೆಯಬೇಕು.’

– ಅರವಿಂದ ಗುಪ್ತ, ವಿಜ್ಞಾನ ಲೇಖಕ

ಒಳನೋಟಗಳು ತುಂಬಿದ ಮತ್ತು ಗಂಭೀರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಈ ಪುಸ್ತಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗು, ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಿಗು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಆಪ್ತವಾಗಿ ತೊಡಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವವರಿಗು ಬೇಕಾದ್ದಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಮುಂಚೂಣಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಂಡು, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತೀವ್ರಸ್ವರೂಪದ ನಾಟಕೀಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಲೇಖಕಿ ಕರೆಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ‘ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಕೌಶಲ, ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಷಯ’ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ ಕಮಲ ಅವರು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ತೆರೆದ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನವಿಡಬೇಕೆಂಬುದು ಅವರ ಒತ್ತಾಯವಾಗಿದೆ.

ಹಂತಹಂತವಾದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿ, ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕವಾದ ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ವಿವಿಧ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಪುಸ್ತಕ ಕಲಿಕೆ, ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಮಗುವಿನ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಕುರಿತಂತ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಕುರಿತ ಪುಸ್ತಕ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ ಪೋಷಕರಿಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಿಗೆ, ಮನೋಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಿಗೆ ಮತ್ತು ಆಪ್ತಸಲಹಾಗಾರರಿಗೆ ತಿಳುವಳಿಕೆ ನೀಡುವ ಪುಸ್ತಕವೂ ಆಗಿದೆ.

ISBN 978-81-935418-0-7

9 788193 541807

Azim Premji University

Limited edition published by Azim Premji University